2023



التخطيط والتقويم في التعليم

تأليف | د. درويش حسن درويش


mohamed khatab

الـنـــــــاشـــــر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arab Center

For Strategic, Political & Economic Studies

Berlin / Germany

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصاديةألمانيا/برلين

البريدالإلكتروني book@democraticac.de





الكتاب : التخطيط والتقويم في التعليم

تأليف: الدكتور درويش حسن درويش

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مدير النشر: د. أحمد بوهكو – ألمانيا. برلين

رقم تسجيل الكتاب: VR. 3383 - 6845 B

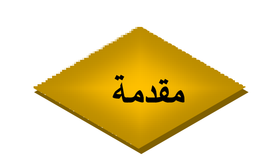
الطبعة الأولى

2023م

فهرس الكتاب

الفصل الأول

تطوير البرامج في التعليم



مستوى الحضارة الذي يُعتبر معياراً للتنمية يتوقف على تحقيق المجتمع لجميع نظمهِ الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتطور هذه الأنظمة يعتمد بشكل كبير على قدرتها على تحقيق أهدافها بطريقة فعالة. والمصدر الذي يمنح هذه الأنظمة هذه القوة هو التعليم[1]. مفهوم التعليم، على الرغم من وجود تعاريف مختلفة له، يُعرف بوصفه عملية تغيير السلوك باتجاه مرغوب فيه من خلال تجارب الأفراد في الحياة. بالطبع، يُفترض في هذه التعريفة أن المعيار القائم للعملية هو التخطيط وفقًا لمعايير محددة. يتطلب النظام التعليمي أن يكون منظمًا ومخططًا، مما يجعل من الضروري ربط كل مرحلة من مراحل التعليم ببرنامج محدد. وفي هذا السياق، يستفيد الأفراد الذين يشكلون المجتمع من البرامج التي تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والسلوكيات الأساسية اللازمة للحياة الفردية والاجتماعية[2]. تحديد المحتوى النوعي للبرامج هو المعيار الأساسي الذي يحدد مضمون التعليم. ولذلك، ينبغي أن تُعد برامج التعليم مع الأخذ في الاعتبار التغيرات والتطورات التي تحدث في المجالات العلمية والتكنولوجية والحياة الاجتماعية والاحتياجات الفردية وفهم حقوق الإنسان، وأن تكون قادرة على تلبية احتياجات المستقبل في أقصى قدر ممكن.

التنمية تعني الوصول إلى مستوى الحضارة الذي يعتبر معيارًا للتقدم، وذلك يعتمد على تحقيق المجتمع لجميع نظمه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية بشكل متكامل، وتتوقف تطور الأنظمة الاجتماعية على قدرتها على تحقيق أهدافها بشكل فعال. والتعليم هو المصدر الذي يمنح هذه الأنظمة هذه القوة [3].

يُعرف التعليم بأنه عملية تغيير السلوك باتجاه المرغوب فيه من خلال تجارب الأفراد في الحياة. بالطبع، يُفترض في هذا التعريفأن الاتجاه المرغوب فيه يتم تخطيطه وفقًا لمعايير محددة. يجب أن يكون النظام التعليمي منظمًا ومخططًا، مما يستدعي ربط كل مرحلة من مراحل التعليم ببرنامج محدد. وبالتالي، يستفيد الأفراد الذين يشكلون المجتمع من البرامج التي تمكنهم من اكتساب المعرفة والمهارات والسلوكيات

---

[1]) (Demirel, Ö. (2001). "Öğretimde Yenilikler". Öğretimde Planlama ve Degerlendirme. Ed.: M. Gültekin Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları..

[2]) Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

[3]() إبراهيم. عبدالله (2001). تنظيمات المناهج وتخطيطها، عمان- الأردن، دار الشروق.



الأساسية اللازمة للحياة الفردية والاجتماعية. تحديد المحتوى النوعي للبرامج هو المعيار الأساسي الذي يحدد طبيعة التعليم. وبالتالي، يجب أن تتم إعداد برامج التعليم بأخذ في الاعتبار التغيرات والتطورات التي تحدث في المجالات العلمية والتكنولوجية والحياة الاجتماعية، وكذلك الاحتياجات الفردية وفهم حقوق الإنسان، وأن تكون قادرة على تلبية المتطلبات القادمة في أكبر قدر ممكن.

مصطلح برنامج التعليم هو مصطلح يستخدم منذ فترة طويلة في العالم ويحمل معانٍ مختلفة، وبشكل عام، يمكن تعريف برامج التعليم على أنه الجسر الذي يحوّل السياسات التعليمية المحددة إلى تطبيقات عملية. ويمكن لبرامج التعليم أن تلبي احتياجات المجتمع من خلال تطوير وتأهيل الموارد البشرية بما يتماشى مع هذه السياسات[4]. تلعب برامج التعليم دورًا هامًا في تمكين المجتمع من اكتساب المعرفة والمهارات والسلوكيات التي تلبي احتياجات الحياة الفردية والاجتماعية. ويرتبط مفهوم البرامج التعليمية بتحقيق المعايير المحددة لتلك البرامج، وعليه يجب أن تكون البرامج التعليمية منظمة ومخططة، وتوجه الأنشطة التعليمية وفقًا للتطورات العلمية والتكنولوجية وتنظيم العملية التعليمية والتعلم. وبالتالي، تعتبر برامج التعليم مرجعية توجيهية تساهم في إدخال السلوكيات المرغوبة في المجتمع وتنظيم الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع التطورات العلمية وتوجيه عمليات التعلم والتدريس[5]. ومن هذا المنظور، يحتاج التعليم إلى برامج تعليمية مناسبة ومحددة بشكل جيد لحل المشكلات التي تواجهه في إطار منهجي قابل للتطبيق.

برامج التعليم

عندما يتم تنفيذ التعليم ضمن إطار برامج، فإنه سيصل إلى الهدف المحدد وسيكتسب معنى. تحمل البرامج التعليمية أهمية كبيرة فيما يتعلق بالتعليم الرسمي، حيث يتم تنظيم عملية التعليم وفقًا لخطة وبرامج محدد. كلمة "curriculum" اللاتينية استخدمت في الأصل للإشارة إلى مضمار السباق البيضاوي الذي يتحرك عليه الأحصنة، وبدأت تُستخدم في مجال التعليم للإشارة إلى "المسار المتبع". بشكل عام، تم استخدام مصطلح برنامج التعليم في القرن العشرين للإشارة إلى "قائمة المواضيع"، وقد تم تقديم مجموعة متنوعة من التعاريف لهذا المفهوم[6].

يُعرف برامج التعليم بأنه "جميع الأنشطة الموجهة نحو تحقيق التعليم الوطني وأهداف المؤسسة التعليمية التي يقدمها مؤسسة تعليمية للأطفال والشباب والبالغين. تشمل هذه الأنشطة التدريس والأنشطة

---

4) Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

5() محمد. زبيدة (2013). اتجاهات حديثة في تقويم المناهج، المنصورة، ج.م.ع.، دار الأصدقاء للطباعة.

6) Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve E. Yağcı (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: PEGEM Yayıncılık.

الخارجية للدروس والاحتفال بالمناسبات الخاصة والرحلات والدورات القصيرة والإرشاد والخدمات الصحية وغيرها من الوظائف والأدوار[7]." بينما قدم دميريل تعريفًا لبرامج التعليم بأنه "ترتيب تجارب التعلم التي يتم توفيرها للمتعلم في المدرسة وخارجها من خلال الأنشطة المخططة"، حيث يتم التركيز بشكل خاص على تجارب التعلم كمكون أساسي في برنامج التعليم. بمعنى آخر، يمكن تعريف برامج التعليم على أنه مجموعة الأنشطة المخططة التي تهدف إلى تشكيل سلوك المتعلمين في مؤسسة تعليمية من أجل تحقيق التوقعات المرجوة منها[8].

برامج التعليم هو عمومًا أوسع أنواع البرامج، ومع ذلك يتم الخلط بينه وبين برامج التدريس بشكل خاص. يشكل برامج التدريس جزءًا من برامج التعليم. يُعرف برامج التدريس بأنه الدليل الذي يحدد ما سيشمله عملية التدريس والتعلم فيما يتعلق بعملية التدريس والتعلم لمادة محددة، بما في ذلك جميع الأنشطة المتعلقة بعملية التعلم والتدريس.

أما برنامج الدرس، فهو البرنامج الذي ينظم بشكل منهجي الأنشطة التدريسية المتعلقة بالدرس والتي تتضمنها برنامج التدريس. ببساطة، فإنه يعتبر الخطة التي تتضمن جميع الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة خلال فترة الدرس[9].

برنامج التعليم يشمل جميع الأنشطة التعليمية التي يتم تخطيطها وفقًا للأهداف المحددة. أما برنامج التدريس، فيشمل جميع الأنشطة المتعلقة بالمواضيع التي ستتم مناقشتها في مختلف الصفوف والدروس في مرحلة التعليم. ويشمل برنامج الدرس أيضًا جميع الأنشطة المتعلقة بتدريس المادة. هذه الثلاثة أنواع من البرامج مترابطة. لا يمكن الحديث عن برنامج التدريس بدون برنامج التعليم، ولا يمكن الحديث عن برنامج الدرس بدون برنامج التدريس[10].

لبرنامج الضمني (البرنامج الغير الصريح) هو نوع من البرامج يشرح المعرفة والأفكار والتطبيقات التي يتم الوصول إليها من خلال عملية التعلم والتدريس والتي تتجاوز الأهداف والأنشطة المحددة في البرنامج الرسمي. يشمل البرنامج الضمني أيضًا الأنشطة خارج الصف وقد يكون برمجة مسبقة أو مخططة بشكل

7) محمد، زبيدة (2013). تصميم المناهج الدراسية وتظيماتها، المنصورة، ج.م.ع، دار الأصدقاء للطباعة.

8) Adıgüzel, H. Ö. (1993). “Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü,.

9) Derry, S. ve D. A. Murphy. (1986). “Designing Systems iat Train Learning Ability:From Theory tyo Practice”. Review of Educational Research.” 56(1), 1 -39.

10) Güven, M. (2004). Ögrenme Stilleri ile Ögrenme Stratejiler_ Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

عام أو تنبع من الحاجة والوضع الحالي[11]. يلعب البرنامج الضمني دورًا مهمًا في تأمين تكيف الفرد مع الحياة الاجتماعية ويكون له تأثير قوي مثل البرنامج الرسمي. يمكن تصنيف البرنامج الضمني وفقًا للنقاط التالية:

- **الأنشطة خارج المدرسة:** الأنشطة التي يشارك فيها الطلاب خارج الصف، مثل النوادي والورش والندوات وما إلى ذلك.
- **التفاعلات الاجتماعية:** تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض، العمل الجماعي، النقاشات، الألعاب وما إلى ذلك.
- **توجيه المعلم:** توفير المعلومات الإضافية من قبل المعلم فيما يتعلق بمحتوى الدرس، مثالات إضافية، وتوجيه الأسئلة التي تشجع فضول الطلاب.
- **اهتمامات واحتياجات الطلاب:** الأبحاث والمشاريع التي يقوم بها الطلاب بناءً على اهتماماتهم الخاصة أو القراءة الإضافية.
- **ثقافة وجو المدرسة:** قيم المدرسة، تنظيم الأنشطة والفعاليات، ترتيب المباني المدرسية وما إلى ذلك. تسهم البرامج الضمنية في تطوير الفرد والتعلم الذاتي للطلاب.

بنظرة على جميع العناصر المذكورة، يُعتبر البرنامج الضمني بمثابة برنامج تعليمي غير مباشر يعلم الطلاب المعرفة والمبادئ والقواعد والقيم والمواقف والعادات أو الأفكار المتوقع اكتسابها من قبل الطلاب دون وجود برنامج رسمي أو مكتوب للمدرسة[12].

يمكن ترتيب عناصر برنامج التعليم الأربعة الأساسية على النحو التالي:

- **الهدف:** هي البيانات التي تحدد ما يمكن للطلاب فعله بعد انتهاء عملية التعليم. إنها الصفات التي يجب اكتسابها من خلال التعليم. تسعى للإجابة على سؤال "ماذا يجب أن نعلم؟".
- **المحتوى:** هو المعلومات التي يجب تعليمها للطلاب خلال عملية التعليم. إنها المواضيع التي تساعد على تحقيق الأهداف. تسعى للإجابة على سؤال "ماذا نعلم؟".
- **عملية التعلم والتدريس:** هي الأنشطة التي توفر تجارب التعلم اللازمة للطلاب لتحقيق الأهداف. تشمل طرق وتقنيات التدريس والموارد المستخدمة. تسعى للإجابة على سؤال "كيف نعلم؟".

[11]) Güven , M. ve Kürüm, D. (2006). “Ögrenme Stilleri ve Eleştir- rel Düşünme Arasındaki Ilk ye Genel Bir Bakış”. Sosyal Bilimler Dergisi. 6 (1), 75-89.

[12]) الشمري، هدى(2009): المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، عمان – الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

- **التقييم:** هو الأنشطة التي تقيم درجة تحقيق الطلاب للأهداف. توفر البيانات بعد اختبار الطلاب وتوفر ردود فعل حول فعالية عملية التدريس. تسعى للإجابة على سؤال "كم تعلمنا؟".

يمكن وصف برنامج التعليم بأنه علاقة ديناميكية بين هذه العناصر الأربعة. يمكن أن تؤثر التغييرات التي تحدث في عنصر ما على العناصر الأخرى في البرنامج. **على سبيل المثال**، يمكن أن يؤثر التغيير في عنصر الهدف على المحتوى وعملية التعلم والتدريس والتقييم بشكل مباشر [13].

البرنامج التعليمي يضمن قياسات موحدة لعمليات التعليم، ويمنح الطلاب في جميع مدارس البلاد سمات مشابهة إلى حد ما. بالإضافة إلى ذلك، يوجه المعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقييم عمليات التعليم ويعزز فعالية التدريس ويرفع من الإنتاج. **ومن جهة أخرى**، فإنه معيار أساسي لاختبار السيطرة على جودة عمليات التعليم. إنه عنصر أساسي في تخطيط العمليات التعليمية وتنظيمها واستمرارها وتقدمها. وفي النهاية، فإن الدور الأساسي لبرامج التعليم هو تحويل سياسات التعليم الوطنية إلى تطبيقات فعلية من خلال البرامج. توجه هذه البرامج وتوجيه الأنشطة المتعلقة بمعايير سلوك المتعلمين وأنشطة التعلم والتدريس وتعمل كأداة توجيه[14].

صفات برامج التعليم

بعض السمات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها برنامج التعليم:

- **الوظيفية:** يجب أن يكون برنامج التعليم وظيفيًا ويستجيب لاحتياجات الأفراد والمجتمع، ويبرز خصائص الأفراد. يجب أن يتمكن برنامج التعليم الوظيفي من اتخاذ إجراءات وقائية تتعامل مع المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد في الحياة الحقيقية وتعكس ذلك في جميع عناصره. بمعنى آخر، يجب أن يكون برنامج التعليم وظيفيًا وقابل للتطبيق في الحياة العملية[15].
- **المرونة:** يجب أن يكون برنامج التعليم مرنًا وقادرًا على التكيف مع احتياجات الأفراد المتغيرة، ويجب أن يتضمن إجراءات لتلبية هذه الاحتياجات مع مراعاة الاختلافات الإقليمية والتوقعات المحلية. على سبيل المثال، يمكن توضيح ذلك من خلال فتح مدارس مهنية مناسبة لصيد الأسماك في المناطق البحرية وتنظيم البرامج وفقًا لذلك.

[13] فرج، عبداللطيف. (2007): صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، عمان- الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
[14]) Demirel, Ö. (2004). Ögretimde Planlama ve Degerlend_rmeÖğretme Sanatı. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
[15] زيتون، حسن حسين.(2010). **مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية**، القاهرة: الدار الصولتية.

- **التوافق مع القيم الاجتماعية:** تعتبر برامج التعليم وسيلة رئيسية لنقل قيم الأمة وتلبية التوقعات الفردية والاجتماعية. على سبيل المثال، تم إعداد جميع برامج التعليم في بلد ما لتلبية احتياجات الأفراد الذين يلتزمون بمبادئ وثورات الأبطال من رياض الأطفال إلى التعليم العالي[16].
- **التحديث العلمي:** يجب أن يتم تحديث برنامج التعليم بناءً على التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية. من المهم أن يتم إعداد برنامج التعليم بناءً على هذه المبادئ وأن يعكس ذلك للطلاب. على سبيل المثال، عند ظهور نهج جديد لتحسين عملية التعلم للطلاب، يمكن توقع أن يتم تضمينه في البرامج التعليمية.
- **التطبيقية:** القابلية للتطبيق هي بالضرورة ترتبط بالوظيفية والعلمية والمرونة. لا يمكن توقع أن يظل برنامج ثابتًا بنفس الشكل بناءً على التغيرات العلمية. لذلك، فإن تحديث وتنفيذ البرامج يعتبران أمرًا مهمًا للغاية. يمكون برنامجاً جيداً يعني أنه يكون البرنامج الأقرب إلى هدفه في التصميم والتنفيذ.
- **الانسجام:** توفير حلول لمشكلات الحياة الواقعية وقدرة البرنامج على التطبيق العملي.

من خلال تضمين هذه السمات في برنامج التعليم، يمكن للمعلمين فهم الأهداف والمسؤوليات المتعلقة بالبرنامج وتنفيذها بشكل صحيح وفعال[17].

أسس برامج التعليم



[16] القضاة، بسام محمد وأبو لطيفة، رائد فخري والخوالدة، مؤيد أحمد وعساف، محمد عارف. (2014). **المنهج المدرسي معارف نظرية وتطبيقات عملية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

[17] يوسف، فادية (2006). المناهج الدراسية في عصر المعلوماتية، المنصورة، ج.م.ع.، عامر للطباعة والنشر.

- **الأسس التاريخية:** يعتبر تحديد كيفية تطور مفهوم إنشاء البرامج التعليمية منذ الأزمنة القديمة حتى اليوم أمرًا ذو أهمية بالغة. منذ العصور القديمة (من القرن الرابع أو الخامس قبل الميلاد حتى القرن الثالث أو الرابع الميلادي) وحتى الآن، قدم العديد من الفلاسفة آراء مهمة حول ماهية التعليم وكيفية تنفيذه. ففي هذه الفترة، بدأ التعليم يُنظَر إليه على أنه مشكلة فكرية[18]. ومع ذلك، يُلاحَظ أنه تم إجراء عملية التعليم لعدة سنوات بدون وجود برنامج مكتوب محدد أو خطة. في أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد، تم بذل جهود لتحقيق التوازن بين الروح المحاربة والروح المعنوية والروح الجسدية من خلال تقليل تأثير التدريب العسكري. في عصر سقراط في القرن الرابع قبل الميلاد، استمر التقليد في تعليم الشباب تحت إشراف الشيوخ. وبسبب عدم قدرة هذا النوع من التعليم على تلبية احتياجات الطبقة المتوسطة، ظهر السوفيستيون. يعتبر السوفيستيون أول معلمين محترفين وأول من صاغوا تكنولوجيا التعليم. في القرن الثالث قبل الميلاد، طور الرومان نظرتهم للتعليم بناءً على المعرفة اللغوية والخطابية المؤثرة. وفي هذه الفترة، تم تفسير التعليم على أنه استعداد للحياة. في أوروبا في العصور الوسطى، تركز التعليم على تعليم اللاتينية والقواعد النحوية. وتم بناء التعليم العلمي على نصوص دينية. في الفترة قبل الثورة الصناعية، أثرت إدراج الرسوم التوضيحية في كتب الدروس وتأكيد ضرورة تعليم الأشياء المحيطة على الاحتياجات التعليمية بشكل كبير[19].

في القرن الثامن عشر، مع زيادة عدد المدارس الحكومية، أصبحت الحاجة إلى برامج تعليمية واضحة أمرًا مهمًا. في القرن التاسع عشر، تم تضمين مواد جديدة مثل الرياضيات والفلسفة والكيمياء في المدارس. تسببت المناقشات المتعلقة بالمحتوى والأساليب في تهيئة مجال تطوير البرامج التعليمية. في عام 1918، صدر كتاب "برنامج التعليم" لـ بوبيت وتشارترز، وهو أول كتاب في هذا المجال. رأى بوبيت وتشارترز أن برنامج التعليم هو سلسلة من الأهداف التي يمكن للطلاب تحقيقها من خلال تجارب التعلم الخاصة بهم[20]. أما رالف تايلر، ففي كتابه "برنامج التعليم ومبادئ التدريس الأساسية" الذي نشره في عام 1949، قام بترتيب عناصر برنامج التعليم على النحو التالي:

- تحديد الأهداف وتنظيم المحتوى واختيار المواد
- اختيار تجارب التعلم وتعرف على الطلاب
- توجيه الطلاب

[18]) Dembo, Myron H. (2000). Motivation and learning strategies for college success. London: Lawrence Erlbaum Associates.
[19]) السيد، ماجدة. (2008): المناهج وتطويرها، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
[20]) Nisbet, J. ve J. Shucksmith. (1986). Learning Strategies. London: Routledge and Kegan Paul.



- تصميم أساليب التدريس والتقييم

في عام 1962، قام تابا بنشر كتاب "تطوير البرامج: النظرية والتطبيق"، واستمرت هذه النهجية المنهجية في تطوير البرامج. بالإضافة إلى التطورات التي حدثت في مجال تطوير البرامج على مستوى العالم، حدثت أيضًا بعض التطورات في تركيا. حتى عقد 1950، تم تنفيذ أعمال تطوير البرامج في تركيا بشكل أساسي على شكل قوائم المواضيع والدروس[21]. بعد عقد 1950، استبدلت فكرة برنامج المناهج بفكرة برنامج التعليم. تركزت جهود تطوير برامج التعليم الابتدائي وفقًا لتقرير جون ديوي الذي صدر في عام 1934، وتركزت جهود تطوير برامج التعليم الثانوي في الفترة بين عامي 1953 و 1954. في عام 1961، وضعت وزارة التربية الوطنية نموذجًا لاستخدامه في إعداد برامج التعليم في بداية الثمانينات. وصولاً إلى عقد 1990، أُولي اهتمام كبير لتطوير البرامج وقياس وتقييم التعليم في نظام التعليم الوطني. في عام 1994، تم تغيير برامج التعليم الابتدائي بالكامل وتنفيذها. ومع ذلك، تم إلغاء هذا البرنامج في عام 2004 وتم تنفيذ برامج التعليم الابتدائي الجديدة التي تعتمد على المنهجية البنائية اعتبارًا من العام الدراسي 2005-2006[22].

- **الأسس الاجتماعية:** يشير إلى أن برامج التعليم يجب أن تكون ديناميكية، حيث أن برامج التعليم ليست مقتصرة فقط على المدرسة. يجب على البرامج التعليمية أن تستعد الأفراد لظروف الحياة والتعلم في المجتمع، من خلال معالجة مشاكل المجتمع واحتياجاته من جهة، واستيعاب اهتمامات ومواهب الأفراد واحتياجاتهم من جهة أخرى. وبذلك، تتوازن برامج التعليم مع خصائص الأفراد الذين يشكلون المجتمع. تضمن جعل برامج التعليم ديناميكية من خلال عمليات موضوعية تلبية قدرات البشر وتوافقها مع احتياجات المجتمع. يجب تحليل متطلبات وتوقعات المجتمع بناءً على هياكله وعمله وتوجهاته، وتعكس هذه التحليلات في البرامج التعليمية. يجب أخذ الظروف الاجتماعية والبيئية في الاعتبار في جميع مراحل عملية تطوير البرامج[23].

21) الحسين، أحمد بن محمد. (2008)- .**صناعة الكتاب المدرسي**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

22) الغامدي، علي بن عوض علي، (2019). **توظيف الآي باد في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 لتطوير التعليم دراسة وصفية**. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية (عدد 6، ص 53-110). جمهورية مصر العربية.

23) Özer, Bekir (2003). “Ögrenmeyi Ögretme”, Ögretimde Planlama ve Degerlendirme. Ed.: M. Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.161-173.

يلعب برامج التعليم التي يعدها خبراء تطوير البرامج دورًا هامًا في تكوين واندماج الأفراد في المجتمع. تعكس برامج التعليم صورة المجتمع أو تساعد في تشكيله. عندما يتم إعداد البرامج بطريقة تلبي تنمية الأفراد الاجتماعية وتأقلمهم مع المجتمع، فإنها تستند إلى أسس اجتماعية[24].

- **الأسس النفسية:** يعتبر فهم خصائص تطور الإنسان وكيفية حدوث عملية التعلم له أمرًا مهمًا في عملية إعداد وتنفيذ وتقييم وتطوير برامج التعليم. يتم إعداد البرامج وفقًا لاحتياجات وتوقعات الأفراد وخصائصهم في فترات التطور المحددة. يجب معرفة خصائص التطور والتعلم للأفراد لتحديد قدرة تحقيق أهداف البرنامج. على سبيل المثال، عند إعداد برنامج تعليمي لمادة الرياضيات في الصف الأول من التعليم الابتدائي، فإن هدف "قدرة جمع ثلاث كسور عشرية" يناسب خصائص التطور والتعلم للطلاب في هذه المرحلة. يجب على المعلمين معرفة كيفية تعلم الطلاب من أجل توفير تجارب تعلم فعالة وفقًا لأهداف التعليم[25].

المعلم الذي يفهم كيفية حدوث عملية التعلم يتمكن من فهم وتطبيق وسائل وأساليب التدريس والتعلم بسهولة، ويمكنه شرح أسباب نقص التعلم والأخطاء والصعوبات التي يواجهها الطلاب واتخاذ التدابير المناسبة.

يتم شرح عملية التعلم من خلال النظريات السلوكية والنظريات المعرفية. واطسون وبافلوف وثورندايك وسكينر هم من ممثلي النظرية السلوكية. **تركز النظرية السلوكية** على التفاعلات الملحوظة فقط وتعتبر عملية التعلم نتيجة لتكوين رابطة محفز-استجابة. بمعنى آخر، يفسر السلوك فقط من خلال قابلية القياس. يعتبر الطالب دورًا سلبيًا في عملية التعلم ويفترض أن التغيير في السلوك يحدث من خلال التعزيز. **بالنسبة للنظرية المعرفية**، فإن بياجيه وجاني وغيلفورد هم من رواد هذه النظرية. وتقول هذه النظرية إن التعلم هو هيكل معقد يتكون من عمليات استيعاب المعلومات ومقارنتها وترميزها واسترجاعها.

يجب أن تكون برامج التعليم وتطبيقاتها مناسبة لخصائص تطور وتعلم الأطفال. يجب على المعلمين أن يتجنبوا التوجه إلى تدريس الطلاب فوق قدراتهم. بغض النظر عن المستوى التعليمي للبرامج والتطبيقات التعليمية يجب أن تكون مصممة لمسايرة مستوى الطلاب الحالي وتعزيز تقدمهم إلى المستويات الأعلى[26].

---

24) Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci –Yeni Teori ve Yaklaşımlar-. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

25) عطية، محسن (2003). الجودة الشاملة والمنهج، عمان – الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

26) Akdur, Tunç Erdal ve Hacer Merve Kurbanoglu (2015). "Sc_- ent_x Projesi: Sorgulamaya Dayalı Fen ve Matematik Egitimi", XVII. Akademik Bilim Konferansı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 4-6 ubat 2015.

- **الأسس الفلسفية:** تستند الفلسفة إلى مصطلح "فيلوصوفيا"، والذي يعني "حب"، وكلمة "فيلو" التي تعني "الحب"، وكلمة "صوفيا" التي تعني "المعرفة" أو "الحكمة". أصبحت الفلسفة تعني حب المعرفة والحكمة عندما جمعت هاتين الكلمتين. يعرف **سقراط الفلسفة** بأنها "معرفة ما لا يعرف"، ويعرّف **بلاتون الفلسفة** بأنها "دراسة فكرية في سبيل إيجاد الحقيقة"، ويعرّف **أرسطو الفلسفة** بأنها "دراسة للمبادئ أو الأسباب الأولية"، ويعرّف **كانط الفلسفة** بأنها "نشاط ذهني يتم بناءً على أسباب تعتمد على العقل لجعله مشروعًا أو مبررًا لذاته".

تتناول الفلسفة كل شيء يمكن للإنسان أن يدركه ويفكر فيه ويناقشه بواسطة الحس البديهي أو العقل النقي والتفكير الإبداعي[27]. تعمل الفلسفة منذ آلاف السنين على طرح الأسئلة التي تشغل الإنسان وإجابتها، وحتى لو تمت الإجابة عليها، فإنها لا تكتفي بهذه الإجابات وتستمر في مناقشة الموضوع من جوانب مختلفة مع أسئلة متجددة. البحث عن إجابة للأسئلة التي لم يتم الإجابة عليها جزئيًا أو لا يزالت تبحث عن إجابة هو ما يشكل المواضيع الأساسية للمناقشة الفلسفية. يمكن تصنيف مجالات دراسة الفلسفة على النحو التالي:

- فلسفة الوجود (أونتولوجيا)
- فلسفة المعرفة (إبستمولوجيا)
- فلسفة القيم (أكسيولوجيا)

- **فلسفة الوجود:** هي فرع المعرفة الذي يستجوب الكائنات الموجودة وأساسها والعلاقات بينها. السؤال الأهم في فلسفة الوجود هو "ما هو السبب الأول؟". الهدف النهائي لفلسفة الوجود هو اكتشاف وشرح المبادئ التي تحكم العالم بأكمله.
- **فلسفة المعرفة:** هي دراسة العملية العقلية وطبيعة المعرفة التي يتم الحصول عليها بواسطتها وكيفية اكتساب الإنسان للمعرفة.
- **المثالية(الأيديولوجية):** هي حركة فلسفية تدعّي أن الوجود ليس مستقلاً عن الفكرة وأن الوجود هو الشيء الذي يتم التفكير فيه والمتجلي في الفكرة. **ووفقًا للمثالية**، فإن الحقيقة هي شيء واحد غير مقسم، وغير متجزء، ولا يقدم ولا يؤخر، ويظل ذاته دائمًا، ولا يتغير، ولا يموت، وهو مجرد واقعية. عندما يصل الإنسان إلى الفكرة بوعي، يمكنه تحقيق ذاته[28]. في تاريخ الفلسفة، تم

[27] علي، محمد (2003). تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، القاهرة، دار الفكر العربي.
[28] العنزي، سلامة بن عواد. (2017) . **فاعلية تطوير وحدة دراسية من كتاب لغتي الجميلة وفق معايير الاقتصاد المعرفي في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية** .رسالة ماجستير، جامعة الجوف، الجوف.

تمثيل المثلية بواسطة العديد من الفلاسفة وعادةً ما يتم تعريفها بأنها تحقيق الذات. يعتبر الإنسان شيئًا أكثر من كائن حي يخزن المعرفة. **ووفقًا للمثلية،** فإن التعليم هو تطوير العقل البشري والعمليات العقلية للإنسان. يجب أن يستند التعليم إلى المفاهيم والحقائق. يتم تسليط الضوء على استخدام العقل والاستدلال المنطقي. يجب أن يحث التعليم على الخير والجمال والحق ويجب أن يكشف عن بعض المواهب التي يتم إحضارها من الولادة[29].

- **الواقعية** هي حركة فلسفية تؤمن بوجود الواقع وأنه حقيقي. يعتبر أرسطو مؤسس الواقعية. يقوم أساس الفلسفة الواقعية على الاعتقاد في واقع المادة والوجود. كل شيء في الكون موجود بشكل مستقل عن عقل الإنسان وحقيقي. ليس الفكر أولاً، بل الشيء. يرى الإنسان الشيء أولاً ثم يبني الفكرة. يجب أن يعلّم التعليم قيمًا لا يشك في صحتها وتم قبولها بدون جدال في تاريخ البشرية. يقرر المعلم ما يجب أن يتعلمه الطالب. لأنه أكثر معرفة وأكثر تعرفًا على العالم الخارجي وسيقوم بتعليمه. يجب على المعلم أن يمنح الطلاب المعرفة وأن يعرض تطبيقات هذه المعرفة ويجب أن يطلب من الطلاب تنفيذها. **التعليم المثالي** يعتمد تمامًا على ذكاء الطلاب وقدرتهم على الفهم ومعرفة المعلم وقوته في التعليم. **يعتمد التعليم بالنسبة للبراغماتية،** فإن مؤسسها هو جون ديوي. **وفقًا للبراغماتية،** فإن العالم متغير باستمرار. جوهر الحقيقة هو التغيير. لا يمكن الحديث عن وجود ثابت. كل شيء، بما في ذلك الطبيعة البشرية، يتغير. قيمة شيء ما تُقاس بفائدته. الشيء المفيد هو الشيء الحقيقي. يعد التعليم تجديدًا مستمرًا لتأهيل الإنسان وفقًا للبيئة والظروف المتغيرة. التعليم ليس استعدادًا للحياة، بل هو الحياة نفسها. في التعليم البراغماتي، لا يوجد إطار ثابت. يجب استخدام التجربة والبحث للوصول إلى المعرفة[30].

تعتبر فلسفة الوجودية فلسفة تتمحور حول فهم الإنسان لوجوده الذاتي وحقيقته. تؤكد هذه الفلسفة على أهمية منح البشر أعلى درجات الحرية وفرص الاختيار الممكنة. واحدة من القضايا التي يهتم بها الوجوديون بشكل كبير هي الموت. يُعتبر الموت، بدلاً من العيش حياة سيئة، خيارًا مقبولًا. يكمن هدف التعليم والحياة في توعية الإنسان ككيان بوعي ومعرفة ذاته وتحقيق ذاته. تسعى الوجودية إلى تطوير قدرة الفرد على اتخاذ القرارات. فيما يتعلق بالتعليم، يلعب الطالب دورًا هامًا وأكثر أهمية من البرنامج

[29]) Ak, Şerife. (2008). “Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Kavramsal Analiz”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 8:3, ss.693-720.

[30]) Aydın, Ayhan. (2004). Gelişim ve Ögrenme Ps'kolojisi. Ankara: Tekagaç Eylül Yayınları.

والمعلمين. يجب أن يشجع التعليم على الحرية المطلقة للطالب وفي الوقت نفسه يجب أن يعلمه كيفية استخدام هذه الحرية[31].

تتمثل فلسفات التعليم المستمدة من هذه الفلسفة الأربعة الأساسية في ما يلي:

- **الجوهرية (Essentialism):** تستند إلى الأصالة والواقعية. تؤمن بوجود منهج تعليمي عالمي ثابت. يتمتع الإنسان بدور وظيفي متشابه في كل مجتمع ولديه القدرة الفكرية المشتركة. تتجلى عالمية الطبيعة البشرية في المنتجات الثقافية مثل الأدب والتاريخ والفلسفة. لذا يجب أن تكون برامج التعليم مبنية على العلوم الإنسانية. يجب أن تكون برامج التعليم ثابتة. التربية الفكرية هي أهم قدرة للإنسان. الجانب الأكثر أهمية في طبيعة الإنسان هو العقل[32]. وبالتالي يجب تنشئة الإنسان بطريقة تمكنه من إدارة نفسه بحكمة. يجب أن يولى اهتمامًا بتطور الإنسان العقلي (الفكري). يجب أن يتم تشكيل التعليم وفقًا للحقائق العالمية والثابتة للتوافق مع الحقيقة العالمية. الحقيقة هي ثابتة في كل مكان. طبيعة الإنسان والمبادئ الأخلاقية ليست قابلة للتغيير. جوهر الإنسان لا يتغير[33]. وبالتالي يجب أن يكون التعليم متساويًا للجميع. التعليم ليس نسخة من الحياة بل استعدادًا لها؛ المهمة الأإساسية (Perennialism): تستمد عناصرها من الوجودية وتتميز بأنها حركة تعليمية مباشرة. تعتمد على الواقعية وتميل إلى الأفكار المثلى. تركز الإساسية على القدرة على تقديم إجابة شاملة باستخدام المعرفة المسبقة. يجب أن تستند برامج التعليم إلى المعرفة والقيم العالمية الشاملة. يجب أن يساعد التعليم على احتضان تراث الإنسان وقيمه، ويجب أن يمنح الجميع المعرفة والقيم الضرورية. تحتل القراءة والكتابة والرياضيات والفلسفة والأدب والعلوم الطبيعية مكانة مهمة في هذه الفلسفة، بينما تحتل التعليم المهني والحرفي مكانًا مهمًا أيضًا. الكتب الكبيرة تلعب دورًا هامًا في التعليم، ويهدف التعليم إلى التوافق مع الحقائق العالمية الثابتة وغير المتغيرة[34].
- **التقدمية:** هي تطبيق المنطقية التطبيقية على التعليم. يجب أن يكون التعليم نشطًا ومستندًا إلى اهتمامات الطفل. يجب تنشئة الأطفال في برنامج تعليمي يتناسب مع قدراتهم ومواصفاتهم. في

[31]) علي، محمد. .2011(: المنهج المدرسي (تصميمه- تخطيطه- تنظيمه- تقويمه)، القاهرة، دار الفكر العربي.

[32]) Çolak, Esma ve Seval Fer. (2007). "Ögrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eidegerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalı iması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:16, Sayı:1, ss.197-212.

[33]) حسن، عبد محمد. (2001). تقويم التدريس الجامعي .مجلة العلوم الإنسانية، البحرين.

[34]) Baş, Gükhan. (2011). "Çoklu Zekâ Kuramının Ögrenme- Ögretme Süreçlerine Yansıması", Bilim ve Aklın Aydınlıgında Egitim, Sayı: 138-139, ss.14-28.

التقدمية، تعتبر طريقة حل المشكلات أساسية. تعد المعرفة وسيلة لاكتساب الخبرة وتطوير الخبرات وإعادة تنظيمها. حل المشكلات والتفكير النقدي يشمل إعادة إنتاج ما تم تعلمه مسبقًا. تطوير مهارات التفكير (النقدي والإبداعي والتأملي وحل المشكلات) مهم. يجب أن يكون التحضير للحياة ليس فقط للمدرسة وإنما للحياة الحقيقية. يجب أن تكون المدرسة ملائمة للمواقف التي ستواجهها الفرد في الحياة الحقيقية. العيش في مجتمع ديمقراطي يتطلب العيش في بيئة مدرسية ديمقراطية[35].

المعلم هو المرشد وليس فقط المدير وناقل المعرفة. يلعب دورًا استشاريًا وتوجيهيًا. يجب على الأطفال تخطيط أنفسهم بناءً على تطورهم الخاص، ويجب على المعلم أن يوجههم. المعلم ليس مصدر المعرفة ولا سلطة. وجود زوايا رؤية متعددة والتحكم الذاتي للطلاب مهم. يجب أن تشجع المدرسة التعاون بدلاً من المنافسة. يتعلم الطلاب بشكل أفضل من خلال العمل التعاوني في بيئة ديمقراطية. التعاون يحقق أهدافًا اجتماعية وأكثر قيمة من العمل الفردي. يجب إنشاء بيئة تعلم ديمقراطية تسمح للطلاب بإدارة أنفسهم في المدرسة ومناقشة الأفكار بحرية وتخطيط الأنشطة التعليمية بالتعاون مع الجميع[36].

إعادة الخيال تستند في الأساس إلى المنطقية التطبيقية والوجودية. إنه استمرار للتقدمية. يجب أن تتسم المدرسة بقيم المجتمع وأن تقود تشكيل نظام اجتماعي جديد. التعليم هو وسيلة لتحقيق إصلاح اجتماعي. سيتم تغيير المجتمع ليس عبر السياسة ولكن من خلال التعليم. يجب أن يعيد التعليم بناء المجتمع[37].

تطوير برامج التعليم

تطوير البرنامج هو مصطلح يستخدم بشكل متكرر في مجال التعليم. يمكن تعريف تطوير البرنامج التعليمي كمجموعة من العمليات الديناميكية التي تتضمن هدف البرنامج التعليمي والمحتوى وعمليات التعلم والتدريس وعناصر التقييم بينها. يعرّف فاري (1994) تطوير البرنامج بأنه جميع الجهود التنسيقية المبذولة لتطوير الأنشطة والمحتوى بأساليب وتقنيات مناسبة، سواء داخل المدرسة أو خارجها، لتحقيق أهداف التعليم الوطني والمدرسة[38]. بصورة عامة، يمكن تعريف تطوير البرنامج التعليمي بأنه عملية تصميم وتنفيذ وتقييم البرامج التعليمية وإعادة تنظيمها بناءً على نتائج التقييم. وفيما يلي بعض السمات الأساسية لتطوير البرنامج:

---

35) Babacan, Tugba. (2012). "Sınıf Ögretmenleri Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamı_ Yüksek Lisans Tezi.

36) شاهين، نجوى عبد الرحيم. (2006). أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة– القاهرة

38) عطاء، إبراهيم محمد (2003). المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر

- **ليس إعداد برنامج مكتوب، بل تطويره من خلال البحث:** يتضمن عملية تطوير البرنامج المباحثة والتحقيق في البرنامج الحالي وتطويره بناءً على الأبحاث الحديثة. يهدف هذا العمل إلى إعادة تنظيم البرنامج وفقًا للاحتياجات الحالية والتطورات في المعرفة.
- **تطوير البرنامج في سياق التطبيق العملي:** لا يقتصر تطوير البرنامج على التغييرات التي يتم إجراؤها على الورق فقط، بل يتضمن أيضًا تطوير البرنامج في سياق التطبيق الفعلي. في هذه العملية، يتم تطوير أنشطة البرنامج والمواد التعليمية والأساليب من خلال تجارب التطبيق الفعلي[39].
- **تطوير جميع شروط العملية التعليمية بشكل مستمر:** يشمل تطوير البرنامج تحسين جميع عناصر العملية التعليمية. وتشمل هذه العناصر الطلاب والمعلمين والكتب المدرسية والمواد التعليمية والأدوات والمعدات.
- **عملية مستمرة وشاملة وتطبيقية:** تعتبر عملية تطوير البرنامج عملية مستمرة. يتم مراجعة البرنامج باستمرار وتحسينه بناءً على التطورات والاحتياجات المتغيرة. بالإضافة إلى ذلك، يتم تخطيط عملية تطوير البرنامج بشكلمفصل وتدعمه تجارب التطبيق العملية[40].
- **عملية تفاعلية تتطلب التواصل بين المركز والمدرسة:** تعتبر عملية تطوير البرنامج تفاعلية حيث يتم نقل الأهداف المحددة على المستوى المركزي إلى المدارس ونقل التغذية الراجعة من المدارس إلى المركز. يتم تحقيق التواصل والتعاون المستمر بين المركز والمدارس من خلال هذه العملية.
- **تشمل تقييمًا مستمرًا:** تتضمن عملية تطوير البرنامج تقييمًا مستمرًا لفعالية البرنامج ونجاحه. يتم إعادة هيكلة البرنامج وإجراء تحسينات بناءً على نتائج التقييم.
- **تتطلب المشاركة والعمل الجماعي:** تعتمد عملية تطوير البرنامج على مشاركة مختلف الفاعلين والتعاون. يتم إشراك المعلمين والإداريين والطلاب وأولياء الأمور وأطراف أخرى ذات صلة في عملية التطوير. يلعب العمل الجماعي دورًا هامًا في جعل البرنامج أكثر فعالية وملائمة[41].

يتم تنفيذ عملية تطوير البرامج في ثلاث مراحل رئيسية وهي: التخطيط والتنفيذ والتقييم.

- **التخطيط:** تعتبر مرحلة التخطيط أولى مراحل عملية تطوير البرامج. في هذه المرحلة يتم تحديد أهداف البرنامج وغرضه ومحتواه وطول المدة المتوقعة لتنفيذه والموارد المطلوبة. يتم تحديد

39) Kızılaslan, Aydın. (2013). “Kimya Egitimi Ögrencilerinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri”, Akademik Sosyal Ara_tırmalar Dergisi. Yıl:1, Sayı:1, ss.12-22.
40) Gözütok, Dilek (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ek_noks Bas.Yay.Dagıtım.
41) بوحويج ، مروان(2006). المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسسها، عملياتها.

متطلبات الفرد والاستجابة لتوقعاته واحتياجاته بناءً على تحليل الاحتياجات. بالإضافة إلى ذلك، يتم تحديد المجموعة المستهدفة للبرنامج والنتائج المستهدفة وكيفية تقييم البرنامج.

- **التنفيذ:** مرحلة التنفيذ هي مرحلة تنفيذ الخطط الموضوعة في المرحلة السابقة. يتم استخدام محتوى البرنامج ومواد التدريب والموارد والأساليب المحددة وفقًا للخطة المحددة. خلال تنفيذ البرنامج، تتعاون إدارة البرنامج والمدربون والأطراف المعنية الأخرى معًا لضمان تنفيذ البرنامج بفاعلية.

التقييم: تتم مرحلة التقييم لقياس فعالية البرنامج ونجاحه. يتم جمع ملاحظات وتقييم البيانات لتحديد مدى تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج وتأثيره ومساهمته. يتم استخدام نتائج التقييم لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج ومجالات التحسين الممكنة. تعتمد عملية التقييم على تحليل البيانات وجمع الملاحظات، وتساهم النتائج في تطوير وتحسين البرنامج[42].

عملية تطوير البرامج تتطلب أيضًا التكرار المستمر لهذه المراحل الثلاث. بناءً على نتائج التقييم، يمكن إعادة التخطيط والتنفيذ والتقييم للبرنامج. وبهذه الطريقة، يمكن للبرامج الاستجابة لتوقعات واحتياجات المستفيدين المتغيرة، ودعم الديناميكية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتطويرها بشكل مستمر [43].

تخطيط برامج التعليم

في هذه المرحلة، يتم وضع خطة تنظيمية لعملية تطوير البرنامج. يتضمن ذلك تشكيل فرق العمل المختلفة، وتحديد المهام والمسؤوليات، وتخطيط الزمن اللازم لكل مرحلة، وتحديد الموارد المطلوبة، ووضع خطة لعملية التدريب والتنفيذ.

في هذه المرحلة، يتم تشكيل فرق العمل المختلفة التي ستشارك في تطوير البرنامج. يمكن أن تتضمن هذه الفرق مصممي البرامج، والمطورين، والمحترفين في مجال التعليم، والمعلمين، وخبراء الموضوع. يجب تعيين مهام ومسؤوليات لكل فريق على أساس المجالات المختلفة للعمل[44].

بعد ذلك، يتم وضع خطة زمنية للمراحل المختلفة في عملية تطوير البرنامج. يتم تحديد المهام المحددة التي يجب القيام بها في كل مرحلة، وتحديد المواعيد النهائية لإكمال هذه المهام. يساعد ذلك في تنظيم العمل وضمان سير العملية بشكل فعال وفقًا للجدول المحدد.

[42]) Çolak, Esma ve Seval Fer. (2007). “Ögrenme Yaklaşımları Envanter inin Dilsel Eidegerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalı iması”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:16, Sayı:1, ss.197-212.

[43]) خريسان باسم علي (2001) . العولمة والتحدي الثقافي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت

[44]) سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد. (2004). المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان ،الأردن

بعد تحديد المهام والجدول الزمني، يتم تحديد الموارد المطلوبة لعملية تطوير البرنامج. يشمل ذلك الموارد المادية مثل الأجهزة والبرامج، والموارد البشرية مثل الفرق المختلفة والمهارات المطلوبة، وأي موارد أخرى تكون ضرورية لتنفيذ البرنامج.

أخيرًا، يجب وضع خطة لعملية التدريب والتنفيذ. يتضمن ذلك تحديد احتياجات التدريب لأعضاء الفرق المختلفة، وتنظيم دورات التدريب وورش العمل، وتوفير الدعم والموجهة للفرق أثناء تنفيذ البرنامج[45].

في هذه العملية، يمكن الاستفادة من مجموعة متنوعة من الأساليب العلمية لتحقيق تحليل وتقييم المتطلبات. من بين هذه الأساليب:

- **التحليل:** يتضمن تفحص وتحليل البرنامج الموجود وتحديد الأهداف المطلوبة. يتم استخدام الأساليب التحليلية لفهم المتطلبات الرئيسية للبرنامج وتحديد الأهداف الرئيسية التي يجب تحقيقها.
- **طريقة دلفي (Delphi):** تستخدم طريقة دلفي في جمع آراء وتوقعات مجموعة من الخبراء المعنيين بالمجال التعليمي. يتم إجراء استطلاعات ومناقشات متعددة للحصول على وجهات نظر متعددة وتحديد أهداف البرنامج المستقبلية.
- **المراقبة والملاحظة:** يتم مراقبة تنفيذ البرنامج وملاحظة العملية التعليمية لتحديد الجوانب التي قد لاتحقق الأهداف المحددة. يمكن استخدام المشاهدة المباشرة أو تحليل البيانات الموجودة للحصول على نتائج وملاحظات حول تنفيذ البرنامج.
- **المراجعة المرجعية:** يتضمن استعراض الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالبرنامج التعليمي لتحديد النتائج والتوصيات المتوفرة بالفعل. يمكن استخدام هذه الدراسات والبحوث لتوجيه تطوير البرنامج وتحسينه[46].

باستخدام هذه الأساليب العلمية، يمكن تحقيق تحليل دقيق وشامل لمتطلبات البرنامج التعليمي، وتحديد الأهداف المطلوبة، وتقييم تنفيذ البرنامج، وتحديد النتائج المحتملة والتوصيات لتحسين البرنامج.

تلخيصًا، في مرحلة التخطيط في عملية تطوير البرنامج، يتم وضع خطة تنظيمية تشمل تشكيل فرق العمل، وتحديد المهام والمسؤوليات، ووضع جدول زمني، وتحديد الموارد المطلوبة، وخطة لعملية التدريب والتنفيذ.

45) Biggs, J., ve Tang, C. (2007). Teach_ng for Qual_ty Learn_ng at University. Berkshire: Oxford University Press.
46) Baş, Gükhan. (2011). "Çoklu Zekâ Kuramının Ögrenme- Ögretme Süreçler_ne Yansıması", Bilim ve Aklın Aydınlıgında Egitim, Sayı: 138-139, ss.14-28.

- **تحديد الأهداف في التعليم:** يشمل تحديد أهداف البرنامج التعليمي والسلوكيات المرتبطة بها. بالإضافة إلى ذلك، يشمل أيضًا الإجابة على سؤال لماذا يتم تنفيذ التعليم وما هو الهدف المتوخى منه. التخطيط يتطلب التحرك بشكل منظم واستخدام المواد والموارد الاقتصادية المشاركة في العملية بفعالية وكفاءة. وهذا يستدعي أن يكون الهدف أو الأهداف المحددة موجهة نحو فريق الأهداف وتحديد الأهداف والتركيز عليها[47].

مفهوم الهدف في التعليم يعرف بأنه الصفات التي يرغب في اكتسابها في الفرد المستهدف من خلال التعليم. يتم تعبير الهدف عن طريق تغيير السلوك أو التصرف المرغوب فيه والذي يمكن التعبير عنه من خلال الأنشطة المخططة والمنظمة. وبشكل مختلف، يعبر الهدف عن ما يمكن للطلاب أن يقوموا به بعد التعلم أو السلوك المتوقع منهم. يمكن ترتيب هذه الصفات على النحو التالي: المعرفة، المهارات، القدرات، الاتجاهات، الاهتمامات والعادات. وأحد الطرق الرئيسية لإعداد تخطيط تعليمي مفصل هو تحديد الأهداف التي يمكن قياسها بعد عملية التعلم والتدريس.

تحديد الأهداف يمكن أن يمكن تحديد سمات القوى العاملة المطلوبة، وتخطيط المحتوى وعمليات التعلم والتدريس وعمليات التقييم في البرنامج. بالإضافة إلى ذلك، توجه وتوجيه التعليم. بشكل عام، تساعد الأهداف في اختيار تجارب التعلم المناسبة، وتوفر معلومات مسبقة للطالب حول كيفية مروره بتجربة تعليمية، وتساعد في توفير معلومات حول معايير التقييم. وتعزز الثقة في المعلم[48].

يمكن تجميع الأهداف من العامة إلى الخاصة في أربع فئات: الهدف البعيد، الهدف العام، الهدف الخاص والهدف السلوكي.

عند تحديد الأهداف في التعليم، يمكن تقسيمها إلى أربعة فئات رئيسية:

الهدف البعيد: يشمل وجهات نظر السياسة الخارجية للبلد، والمستوى الحضاري الذي يسعى المجتمع لتحقيقه، وصفات الإنسان المثالية التي ستنتجها النظام التعليمي وما إلى ذلك. إنها أهداف عامة جدًا وغالبًا ما تكون كمشعل للتوجيه. بشكل عام، يشير إلى الأهداف العامة لقطاع التعليم على المستوى الوطني. على سبيل المثال، يمكن استخدام أهداف التعليم الوطني في سوريا كمثال على الهدف البعيد.

47) الأنصاري، فريد. (1997). أبجديات البحث في العلوم الشرعية، منشورات الفرقان –مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ص23.
48) Mentiş Taş, Ayie (2005). "Ögretmen Egitiminde Aktif Ögrenme", Gaz_iÜniversitesi Kıriehir Egitim Fakültesi. Cilt:6, Sayı:2, ss.177-184.

الهدف العام: يشمل أهدافًا ذات طابع عام أكثر ويحدد موقف قطاع التعليم أو المدرسة المستهدفة. على سبيل المثال، أهداف المدارس الثانوية هي أهداف عامة.

الهدف الخاص: يشمل أهداف تدريس مادة معينة أو دورة أو موضوع محدد. تعتبر أهداف خاصة هي الصفات التي يجب إكسابها للمتعلمين وفقًا لمستواهم في مجال المعرفة المحدد. على سبيل المثال، أهداف مادة التخطيط والتقويم التعليمي هي أهداف خاصة.

الهدف السلوكي: يشمل السلوك الذي سيتم اكتسابه عند تحقيق الهدف الخاص. هذه هي السلوكيات الفرعية التي يجب تنفيذها لتحقيق الهدف الخاص. تحقيق الأهداف السلوكية يعني أيضًا تحقيق الهدف الخاص ذاته. أثناء إعداد الأهداف الخاصة والأهداف السلوكية المتعلقة بالأنشطة التعليمية، هناك بعض القواعد التي يجب اتباعها[49]. بعض القواعد التوجيهية لكتابة الأهداف الخاصة هي:

- يجب أن تكون الأهداف محددة بوضوح وقابلة للقياس.
- يجب أن تكون الأهداف قابلة للتحقيق ومناسبة للمتعلمين.
- يجب أن تكون الأهداف واقعية ومنطقية.
- يجب أن تكون الأهداف ذات صلة ومتناسبة مع المحتوى وعملية التعلم والتدريس.
- يجب تحديد الزمن المناسب لتحقيق الأهداف.[50].

النسبة لتحديد الأهداف السلوكية للطلاب، يجب أن تركز الأهداف على ما يقوم به الطالب بشكل واضح، ولا تكون مرتبطة بالمدرسة أو المعلم. فيما يلي بعض المبادئ المتعلقة بتحديد الأهداف السلوكية:

- يجب أن تكون الأهداف عامة ومحددة: يمكن أن تشمل الهدف عدة سلوكيات، ولكنها في الوقت نفسه يجب أن تظهر سمة واحدة.
- يجب أن تكون الأهداف واضحة وصريحة: يجب أن تكون الأهداف مفهومة ولا تترك مجالًا لتفسيرات مختلفة.
- يجب أن تكون الأهداف مرتبطة بمحتوى معين: لا ينبغي أن تكون الأهداف منفصلة عن المحتوى، بل يجب أن تكون مرتبطة بمحتوى محدد.
- يجب أن تظهر الأهداف ما يمكن للطلاب القيام به في نهاية البرنامج: يجب أن تكون الأهداف قابلة للملاحظة والقياس.

[49] شاهين، نجوى عبد الرحيم. (2006). أساسيات وتطبيقات في علم المناهج. دار القاهرة– القاهرة. ص14
[50] طاء، إبراهيم محمد. (2003). المناهج بين الأصالة والمعاصرة. مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، ص29

- يجب أن تعبر الأهداف عن منتج تعلم واحد: لا يجب أن يكون الهدف الاطلاع على المعرفة واستخدامها هدفًا واحدًا.
- يجب أن تتناسب الأهداف مع الطالب: يجب أن تكون الأهداف مناسبة لمستوى الطالب وتكون معنوية بالنسبة له.
- يجب أن تتوافق الأهداف مع خصائص ومراحل المجال ذي الصلة: ينبغي أن تكون السلوكيات التي تعزز الخصائص الإدراكية موجهة نحو المجال الإدراكي، والسلوكيات التي تعزز الخصائص الحسية موجهة نحو المجال الحسي، والسلوكيات التي تعزز الخصائص الحركية النفسية موجهة نحو المجال الحركي النفسي.
- يجب أن تدعم الأهداف بعضها البعض وتكون منطقية داخل الدرس: يجب أن تكون الأهداف المحددة لدرس متناسقة من الناحية المنطقية داخل الدرس نفسه(51).
- لا يمكن أن تكون عناوين المواضيع أهدافًا، لأن هذه الصيغ لا يمكن تحويلها إلى سلوكيات. الأهداف السلوكية يجب أن تحدد السلوك.

في القطعة المذكورة، يتم توضيح تصنيف الأهداف واستخدام تصنيف بلوم الهرمي في عملية التعليم والتعلم. يتم تصنيف الأهداف في المجالات الإدراكية والعاطفية والحركية، ويتم ترتيب السلوكيات من السهل إلى الصعب في كل مجال. يعرض الجدول 1 تصنيف المجالات الهدفية بشكل تدريجي(52).

جدول 1 تصنيف المجالات الهدفية (تصنيف بلوم)

المعرفة	المفهوم العاطفي	النفسي الحركي
التذكر	الاستقبال	الإدراك
الفهم	التفاعل	التشكيل
التطبيق	القيم	التوجيه
التحليل	التنظيم	التقنين
التركيب	الاندماج الشخصي	التأهيل
التقويم		التكيف
		الإبداع

51) Millis, Barbara. (2010). “Promoting Deep Learning”, ieIdea Center, http://_deaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/ IDEAI Paperi47.pdf adresine 11.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

52) خريسان باسم علي.(2001). العولمة والتحدي الثقافي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، بيروت

المجال الإدراكي:

استرجاع المعلومات والفهم

التطبيق والتفسير

التحليل والتقييم

التركيب والإبداع

المجال العاطفي

الاتجاهات والقيم

الاهتمام والمشاركة

التقدير والاندماج

صنع القرار والمسؤولية

المجال الحركي

اكتساب المهارات الأساسية

تطوير واستخدام المهارات

التنسيق والتحكم

التمكن والإبداع[53].

يمكن استخدام هذا التصنيف لتحديد الأهداف وتتبع التقدم في عملية التعليم والتعلم. يتم توجيه الجهود لنقل المعرفة والمهارات فقط، بل يهدف أيضًا إلى نشر القبول بالرياضيات، وتعزيز العملية التعليمية بشكل إيجابي، وتعزيز الوعي بالحقوق والمسؤوليات المدنية، وحماية البيئة، واستخدام العضلات الصغيرة والكبيرة بشكل فعال.

يشير الجدول في الأعلى إلى أهمية المجال الإدراكي في عملية التعلم والتفاعل العقلي على مستويات متنوعة. يعبر المجال الإدراكي عن المهارات العقلية المطلوبة لتحليل وتكوين المفاهيم والمبادئ والظواهر،

[53] سعادو، جودت. (2004). المنهج المدرسي المعاصر، عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. ص 21

وإنشاء معرفة جديدة أو تقييمها بشكل أصلي[54]. تركز الأهداف التعليمية في المدارس على المجال الإدراكي. من بين أهداف التعليم تعرف المعلومات، وتذكرها، والقيام بعمليات عليها، مثل تطوير المفاهيم والتعميمات والنظريات، ومراقبة هذه العمليات. ومن هذا المعنى، يتطلب المنتجات الإدراكية مستويات مختلفة من التعلم. وفي هذه الحالة، يتطلب تحقيق كل هدف على مستوى معين تنظيم حالات التقييم المختلفة لاستطلاع الحالة التي تم التوصل إليها والتحقق من درجة تحقيق الهدف. المجال الإدراكي هو المجال الذي يتم فيه تطوير المهارات العقلية ويتمحور حواليه معظم عمليات التعلم العقلية[55].

- **المستوى المعرفي:** يشمل هذا المستوى قدرة الفرد على التعرف على الأشياء أو الظواهر وذكرها عند رؤيتها، أو تكرارها من الذاكرة بشكل مكرر. ويشمل هذا المستوى أنماط الحفظ، والترتيب، والتصنيف، والقائمة، والتكرار من الذاكرة. **على سبيل المثال،** القدرة على ترتيب عناصر برنامج تعليمي أساسي.
- **المستوى المفهومي:** في هذا المستوى، يتم استيعاب السلوكيات التي تم اكتسابها على المستوى المعرفي، وتطبيقها من قبل الطالب واستيعابها وفهمها. يتم التعبير عن سلوكيات مثل التلخيص، والتمثيل، وتحويل الشكل إلى آخر، والشرح في هذا المستوى. على سبيل المثال، القدرة على تلخيص موضوع مقدم في درس اللغة العربية.
- **المستوى التطبيقي:** في هذا المستوى، يُطلب من الطالب حل مشكلة جديدة بناءً على المعرفة والفهم التي اكتسبها على المستويين السابقين. يمكن استخدام المعرفة والفهم التي تم الحصول عليها على المستويين السابقين في حل المشكلات وتطبيقها وتخطيطها وتقديمها. سلوكيات مثل حل المشكلات والتطبيق والتخطيط والعرض هي مؤشرات لهذا المستوى.

هذه المستويات المعرفية تمثل مراحل مختلفة في عملية التعلم. يمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتعزيز تجاوز الطلاب لهذه المستويات وتطوير مهاراتهم المعرفية.

- **المستوى التحليلي** هو المستوى الذي يتضمن التعرف على العناصر والتفاصيل والعلاقات بينها. ويشمل هذا المستوى تقسيم العناصر، والمقارنة، والتحليل، والتفصيل، واستنباط العلاقات بين العناصر. مثال على ذلك هو القدرة على مقارنة برامج التدريب المختلفة[56].

---

[54]) Ozan, Ceyhun ve Muhammet Çiçi. (2013). “Egitim Fakültesi Ögrencilerinin Ögrenme Yaklaiımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi”, Pegem Eğitim ve Ögretim Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 1, ss.55-66.

[55]) قاسم، عاشور راتب. (2004). المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان- الأردن: دار المسيرة، ص38.

[56]) الربيعي، محمود داوود سليمان. (2006). طرائق التدريس المعاصرة. الاردن: عالم الكتب الحديث.

- **المستوى التوليفي** هو المستوى الذي يهدف إلى تجميع العناصر وفقًا للعلاقات والقواعد المحددة لإنشاء كليات جديدة. وتشمل السلوكيات في هذا المستوى الإبداع والأصالة والتصميم والتفرد. على سبيل المثال، القدرة على كتابة كلمات أغنية في درس الموسيقى يمثل مثالًا على المستوى التوليفي.
- **المستوى التقييمي** هو المستوى الذي يقوم فيه بتقييم المهارات المعرفية على أعلى مستوى وفي المرحلة الأخيرة. يشمل ذلك قياس النتائج والوصول إلى حكم بناءً على معايير محددة. وتشمل السلوكيات في هذا المستوى مقارنة النتائج مع المعايير والمقارنة والنقد. مثال على ذلك هو القدرة على تقييم تجربة في درس العلوم والتكنولوجيا بشكل يتوافق مع المعايير المحددة[57].
- **المجال الحسي** هو المجال الذي يتعامل مباشرة مع الصفات البشرية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. يتضمن المجال الحسي الصفات الإدراكية مثل العلاقات، والاتجاهات، والثقة بالنفس، والميل لأي شيء، والتسامح تجاه الآراء، والاستخدام الفعّال للوقت، وغيرها من المشاعر والسلوكيات[58]. وعلى الرغم من صعوبة ملاحظة الصفات الحسية مباشرة، إلا أنه من الضروري تطوير هذه الصفات. مرحلة الاستيعاب تشمل سلوكيات التذكر المتعلقة بالمجال البياني. لا يمكن تطوير السلوكيات الحسية والإدراكية والحركية إلا إذا كانت الأشياء والظواهر مدركة. اختيار الأشياء، والانتباه، والوعي هي مؤشرات لهذه المرحلة. على سبيل المثال، الوعي بالمنشورات ذات الصلة بالقضايا الاجتماعية. مرحلة الاستجابة عادة ما تكون مرحلة تتعلق بالعلاقات. يستجيب الشخص بوعي للمحفزات، ويبحث عنها، ويرغب في التواجد معها. الاستجابة المستعدة والتفاعل مع القواعد ذات الصلة بالتعليم هي أمثلة على هذه المرحلة. مرحلة القيمة تتعلق بتشكيل قيم فردية للشخص. تشمل هذه المرحلة المواقف، والقيم، والمعتقدات. اختيار شيء على آخر، والاهتمام، والتقدير هي بين سلوكيات هذه المرحلة. على سبيل المثال، الاهتمام بحماية الحيوانات هو مثال على هذه المرحلة. مرحلة التنظيم تشكل أنماطًا جديدة مع المجال الحسي. يقوم الفرد بتكوين نظام قيم من القيم الجديدة ويجمعها ويحللها. العادات، والتنظيم، وإضافة القيم إلى نظام القيم هي بين سلوكيات هذه المرحلة. المشاركة في أنشطة ذات صلة بحماية البيئة هي مثال على هذه المرحلة. مرحلة الوجود تظهر حالة الشخصية ورؤيته للعالم وفهمه للحياة. يمكن توقع

[57]) Waller, Tim ve Ros Swann. (2005). “Ch_ldren’s Learnig”, Introduction to Early Childhood : A Multidi sciplinary Approach (Editör: Tim Waller). London: Paul Chapman Publishing.

[58]) الفتلاوي، سهيلة كاظم. (2003). المدخل إلى التدريس. عمان- الأردن، ص 21.

سلوكيات الشخص. أن تكون شخصية تحب جميع الكائنات الحية هو مثال على هذه المرحلة[59].

في حالة الاستعداد الجسدي، يتضمن الأمر تهيئة الأعضاء الحسية ووضعية الجسم لتنفيذ المهارات المطلوبة[60]. **أما الاستعداد العاطفي**، فيعبر عن الوصول إلى حالة يمكن من خلالها تنفيذ المهارات المطلوبة. على سبيل المثال، يمكن اعتبار الجلوس مؤشرًا لتحقيق الاستعداد الذي يوفره دروس التمرين البدني، حيث يكون الجسم مستعدًا لركض مسافة 100 متر. أثناء أداء التمارين بالاسترشاد، يجب على الطالب تنفيذ خطوات العملية بالترتيب المطلوب، والاعتماد على المعلم أو المدرب. بعد أداء التمارين بالاسترشاد، يتحول الطالب إلى المرحلة التالية ويحاول تنفيذها بشكل مستقل بناءً على ما تعلمه. تشمل مؤشرات الاستعداد القدرة على المحاكاة، والتجربة، والتنفيذ بالمساعدة[61]. على سبيل المثال، في درس العلوم، يمكن اعتبار القدرة على إعادة تنفيذ التجربة التي قام بها المعلم مؤشرًا على القدرة على إعادة تنفيذها بالاسترشاد. في المستوى الميكانيكي، يصبح سلوك الطالب عادةً. يمكنه تنفيذ الأنشطة المطلوبة بشكل منسق. تشير مؤشرات القدرة إلى القدرة على تنفيذ المهارة بشكل يقترب من المعايير المطلوبة. على سبيل المثال، في درس الرسم، يمكن اعتبار القدرة على خلط مواد الدهان للحصول على درجات اللون المناسبة مؤشرًا على القدرة على تنفيذ المهارة. يتم تحقيق مرحلة التحول إلى القدرة من خلال تنفيذ المهمة بدون أي مساعدة، وبشكل صحيح. ثم يكون قادرًا على إكمال المهمة بالشكل المطلوب، وفقًا للتفاصيل والوقت المحددين. مؤشر القدرة هو القدرة على تنفيذ المهارة وفقًا للمعايير المطلوبة. على سبيل المثال، يمكن اعتبار القدرة على قص القماش وفقًا لنمط محدد مؤشرًا على القدرة على التنفيذ. في مرحلة التكيف، يتم تعميم السلوكات التي تم اكتسابها سابقًا في سياقات جديدة. يمكن تطبيق السلوكات المكتسبة.[62].

في السنوات الأخيرة، مع التوجهات الجديدة في التعليم وزيادة تأثير المنهجية البنائية، تم إعادة التفكير في التصنيف الذي قام به بلوم، بالتعاون مع فريق العمل الذي شكله كراثوول وأندرسون، وتم تحجيمه وتنظيمه من جديد بواسطة ترتيب تدرجي[63].

جدول 2 ابعاد العملية المعرفية

59) Bigdoli, H. (2004). *The Internet encyclopedia*, Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
60) Waller, Tim ve Ros Swann. (2005). "Ch_ldren's Learnig", Introduction to Early Childhood : A Multidi sciplinary Approach (Editör: Tim Waller). London: Paul Chapman Publishing.
61) Eacute, J. & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century:
62) Çivi, C. (2008). Öğrenmeyi öğrenmek, Sünbül, A. M. (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar* (S.285-294), Konya: Eğitim AkademiYayınları.
63) Taçman, Müge. (2007). "Aktif Ögrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Ögrenciler Üzerine Etkisi", Cypriot of Journal Educational Sciences. Cilt:2, Sayı:1, ss.21-30.

البعد المعرفي							
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	الإبداع
المعرفة العاطفية							
المعرفة لمفاهيمية							
المعرفة العملية							

كما هو موضح في الجدول 2، وفقًا للتصنيف الجديد لأهداف التعليم، يتم تحجيم الأبعاد المختلفة. البعد الرئيسي يشير إلى محتوى المعرفة الذي يتعلمه الطلاب، بينما تشير الأعمدة الموجودة في البعد الأفقي إلى البعد العقلي الذي يغطي كيفية التفكير لدى الطلاب. يسعى البعد المعرفي إلى الإجابة على السؤال "ماذا يعرف الطلاب؟"، بينما يسعى البعد العقلي إلى الإجابة على السؤال "كيف يفكر الطلاب؟"[64].

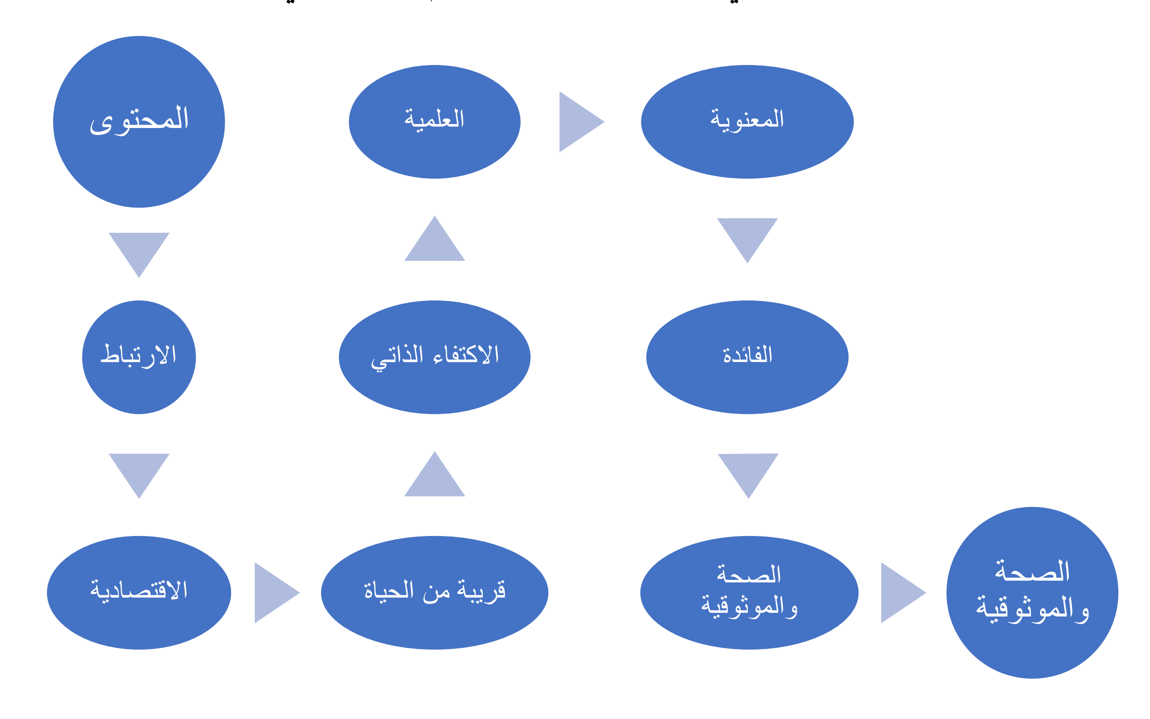
يتم البحث في المحتوى عن إجابة على السؤال "ماذا نعلم؟" خلال عملية تطوير البرنامج. يتم اختيار وتنظيم المحتوى وفقًا للأهداف. يُعد المحتوى مجموعة من المعرفة التي تتكون من الظواهر والمفاهيم والمبادئ والتعميمات التي تم توظيفها بشكل منظم وتتصل ببعضها البعض. يتم التركيز على تنظيم هيكل المحتوى وترتيب المواضيع التعليمية في عملية تنظيم المحتوى. إلى أن الأشخاص المعنيين بتحديد المحتوى في البرامج التعليمية يجب أن يعملوا وفقًا لمعايير الفائدة الاجتماعية والفردية وعملية التعلم والتدريس والتغيرات في هيكل المعرفة والتكنولوجيا[65].

تتأثر عملية اختيار المحتوى في التعليم بسمات مميزة في العالم الحديث. أحد هذه السمات هو عدم قدرة تطبيق المعرفة الجديدة في البرامج التعليمية وتسارع التطور في المجال العلمي والتكنولوجي. يتطلب تنظيم المحتوى أن يتم التعامل معه بشكل منهجي وفقًا لمبادئ التعلم. يجب أن يتم تنظيم المحتوى بطريقة

[64]) Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, *5*(1), 13.
[65]) Senemoglu, Nuray. (2011). “Egitim Fakültesi Ögrencilerinin Ögrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri”, Egitim ve Bilim. Cilt:36, Sayı:160, ss. 65-80.

تساعد الطلاب على التعلم في وقت قصير. مبدأ آخر هو الفائدة، حيث يجب أن يكون المحتوى ذا صلة بحياة الفرد ويساهم في تنمية مهارات حل المشكلات لديه.

ولذلك، يجب أولاً تقديم نظرة عامة على التخصصات بدون التفصيل في التفاصيل. يجب أن يتم التعامل مع هيكل المحتوى في عملية التنظيم من خلال النظر في خصائص المعلومات الموجودة وترابطها. يوجد أربعة مبادئ رئيسية يمكن الاستفادة منها في تنظيم المحتوى. **هذه المبادئ** هي: مبدأ التغطية، ومبدأ الاستدلال العام، ومبدأ الشرط المسبق، ومبدأ التكامل. وفقًا لمبدأ التغطية، يجب أن يتم تقديم المحتوى الجديد في سياق المعرفة المسبقة. ووفقًا لمبدأ الاستدلال العام، يجب أن يتم تقديم الهياكل العامة في عرض المحتوى قبل التفصيل في التفاصيل. ووفقًا لمبدأ الشرط المسبق، يجب أن تأخذ المعرفة السابقة في الاعتبار وتوفيرها كأساس للمعرفة الجديدة. بينما يشير مبدأ التكامل إلى ضرورة دمج المعلومات المنظمة مع المعرفة الجديدة. يجب على المحتوى أن يشكل هيكلًا معنويًا واحدًا في نفسه أثناء تنظيمه(66). تُعرض الخصائص التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى في الشكل 1



الشكل 1 الخصائص التي يجب مراعاتها عند تنظيم المحتوى

- **الارتباط:** يجب أن يكون المحتوى ذا صلة بالأهداف. يجب أن يتوافق مع النتائج التعليمية المقصودة.
- **الاقتصاد:** يجب أن يكون المحتوى منظمًا ومنظمًا جيدًا، ويتجنب المعلومات غير الضرورية.

66) Harasim, L. M. (1990). *Online education: Perspectives on a new environment*, New York: Praege

- **قربه من الحياة:** يجب أن يكون المحتوى عمليًا ووظيفيًا وقابلًا للتطبيق في الحياة الواقعية.
- **الاكتفاء الذاتي:** يجب أن يوفر المحتوى التفاصيل الكافية والضرورية للفهم.
- **العلمية:** يجب أن يأخذ المحتوى في الاعتبار النتائج والاستنتاجات البحثية.
- **المعنوية:** يجب أن يأخذ المحتوى في الاعتبار قدرة الطالب على الفهم. يجب توفير أمثلة توضح المحتوى وتثري تجارب الطالب.
- **الفائدة:** يجب أن يتكون المحتوى من المعرفة التي يمكن أن تكون مفيدة للأفراد والمجتمع.
- **الصحة والموثوقية:** يجب أن يكون المحتوى دقيقًا ومستندًا إلى أدلة علمية، وخاصةً عندما يتعلق بمجال محدد. يجب توفير موارد كافية للمتعلمين.
- **التناسق:** يجب تنظيم مواضيع التعلم والأنشطة بطريقة متسقة ومترابطة.

تستخدم مختلف النهج التنظيمية لترتيب المحتوى والدروس أثناء التحضير. يتضمن هذه النهج البرمجيات التالية: البرمجة الخطية، البرمجة اللولبية، البرمجة المعيارية، البرمجة النمطية والأساسية، البرمجة المحورة حول المشروع، والبرمجة المحورة حول الاستفسار.

- **يُستخدم البرمجة الخطية** في ترتيب المواضيع التي تتميز بالتسلسل المتتابع، والاقتراب والارتباط الوثيق، والتعلم الضروري أو التعلم الأساسي. وهو يستخدم بشكل خاص في المواضيع التي تتطلب تقدمًا تدريجيًا. تُستخدم أيضًا البرمجة الخطية في تنظيم المواضيع التي يكون فيها العودة وتعليم المفاهيم مرة أخرى ضرورية[67].

عندما يتعلق الأمر بإعادة تدريس المواضيع عند حلول وقتها، يُستخدم البرمجة اللولبية. توجد تسلسلات متتالية في كل موضوع ومفاهيمه الفرعية.

- **البرمجة المعيارية**، تُقسم وحدات التعلم إلى وحدات فرعية. يمكن تنظيم كل وحدة فرعية بطريقة خطية أو لولبية أو بأي نهج آخر. ليس من الضروري أن يكون هناك ارتباط تدريجي بين الوحدات، ولكن المهم هو أن تشكل كل وحدة فرعية كيانًا معنويًا مفهومًا.

وتشمل المراحل الأولى مواضيع عامة، وتزداد التخصص وتقلص في وحدات صغيرة. يتلقى جميع الطلاب هذه الوحدات بناءً على هذا النهج. ويمكن لكل طالب أن يأخذ دروسًا في مجالات اهتمامه حول البرنامج الأساسي. في البرمجة المحورية حول المشروع، يتم تعيين خريطة شبكية للمواضيع للطلاب، ويتم

67) Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *22*. http://yayim.meb.

إعطاء إرشادات حول أماكن وجودهم في أوقات محددة. في هذا النهج، يقرر الطلاب بشكل ذاتي أو ككروبات كيفية تنظيم المواضيع. يتم تحديد المواضيع كمشاريع صغيرة أيضًا[68].

– **البرمجة المحورية** حول الاستفسار، يتم ترتيب المنهج استنادًا إلى أسئلة الطلاب. يستند هذا النهج إلى تنظيم المنهج والدروس، يمكن استخدام مجموعة متنوعة من النهج التنظيمية. وفيما يلي بعض النهج المستخدمة:

النهج الخطي: يتم تنظيم المحتوى والدروس بتسلسل متتابع ومترابط. يستخدم هذا النهج عادة في المواضيع التي تتطلب ترتيبًا تدريجيًا للتعلم.

النهج الدائري: يتم تكرار المواضيع وتعمقها مع مرور الوقت. يتم تحديد ترتيب للمواضيع وفقًا لأولوياتها الداخلية.

النهج القياسي: يتم تقسيم وحدات التعلم إلى وحدات فرعية. يمكن تنظيم كل وحدة فرعية بأي نهج من النهج المذكور سابقًا. لا يكون هناك ضرورة للترابط التدريجي بين الوحدات.

النهج المعاصر: يبدأ بالمواضيع العامة ويتحول تدريجياً إلى مواضيع أكثر تخصصًا وتحديًا. يتلقى جميع الطلاب هذه المواضيع الأساسية، ويمكن لكل طالب أن يختار دروسًا تخصصية إضافية وفقًا لاهتماماته.

النهج المركز حول المشروع: يتم تحديد خريطة للمواضيع والمشاريع للطلاب، وتعطى توجيهات حول الوقت والمواضيع المحددة. يتمكن الطلاب من تحديد ترتيب المواضيع والعمل على مشاريع صغيرة.

النهج المركز حول الاستفسار: يتم تنظيم المنهج بناءً على أسئلة الطلاب واهتماماتهم. يتم تحديد المواضيع بناءً على الاستفسارات الشخصية والاحتياجات، ويمكن أن يكون للطلاب دور نشط في تحديد مسار التعلم[69].

تتيح هذه النهجات المختلفة تنظيم المحتوى والدروس بطرق متنوعة لتلبية احتياجات الطلاب وأهداف التعلم.

التعلم والتدريس هي المرحلة التي يتم فيها تنظيم تجارب التعلم التي تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف المرغوبة. يجب تنظيم تجارب التعلم بشكل فعال لكي يتمكن الطلاب من تطوير السلوك المطلوب. عند النظر إلى عملية التعلم والتدريس من وجهة نظر الطالب، يُعتبر التجارب التعليمية، ومن وجهة نظر

68) Gürol, M. & Sevindik, T.(2001). İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları, *İNET-TR 2001*, İstanbul
69) Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*, London: Routledge.



المعلم، يُعتبر التجارب التدريسية. ستكون تجارب التعلم ذات طابع معنوي للطلاب إذا تم تنظيمها بأخذ خصائص الدماغ في الاعتبار [70].

تتم عملية التعلم والتدريس عبر ثلاث مراحل:

- **أنشطة البداية:** في هذه المرحلة، يتم إبلاغ الطلاب بما سيتعلمون وكيفية تعلمهم ومقدار ما سيتعلمون. تنظم أنشطة البداية لجذب الانتباه، وتحفيز الطلاب، ومراجعة الموضوع والانتقال إلى الدرس. جذب الانتباه يعني جذب انتباه الطلاب إلى الموضوع والسلوكيات التي سيتم تعلمها والحفاظ على الانتباه. يجب تكرار أنشطة جذب الانتباه وزيادة الاهتمام في بداية الدرس وعلى مدار العملية. يمكن استخدام الأسئلة، والأمثلة، والقصص، والذكريات، والأغاني، والرسومات، والرسوم البيانية، واستخدام الأدوات واللغة الجسدية ونبرة الصوت لجذب الانتباه.
- **أنشطة التطوير:** في هذه المرحلة، يتم تخطيط وتنفيذ تجارب التعلم لتحقيق السلوكيات المستهدفة. تشجع أنشطة التطوير مشاركة الطلاب النشطة، وتعزز التفاعل، وتدعم تعمق تعلم الطلاب. يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة مثل تقنيات التدريس المتنوعة، وأنشطة الطلاب، والعمل الجماعي، والمناقشات، والتجارب، والمشاريع والواجبات لدعم عملية تعلم الطلاب[71].
- **أنشطة الختام:** في هذه المرحلة، يتم تقييم تجارب التعلم للطلاب والحصول على ردود فعل. تتضمن أنشطة الختام فرصًا للطلاب لتطبيق ما تعلموه، وتظهيره، وشرحه. يُستخدم هذه الأنشطة لتقبيين مستوى تعلم الطلاب وتحديد النقاط الضعيفة. يقدم المعلم ردود فعل وملاحظات للطلاب ويطور استراتيجيات لإعادة تنظيم تجارب التعلم أو المضي قدمًا في العملية.

باختصار، تنظيم عملية التعلم والتدريس يشمل تنظيم تجارب التعلم بشكل فعال لمساعدة الطلاب في تحقيق الأهداف. تُستخدم أنشطة البداية لجذب الانتباه وتحفيز الطلاب، وأنشطة التطوير لتنفيذ تجارب التعلم بشكل نشط، وأنشطة الختام لتقييم تجارب التعلم وتقديم ردود فعل. تشجع هذه المراحل المشاركة النشطة للطلاب وتعزز تعمق تعلمهم. يُنظم المعلمون تجارب التعلم باستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات والأنشطة بناءً على خصائص الدماغ للطلاب[72].

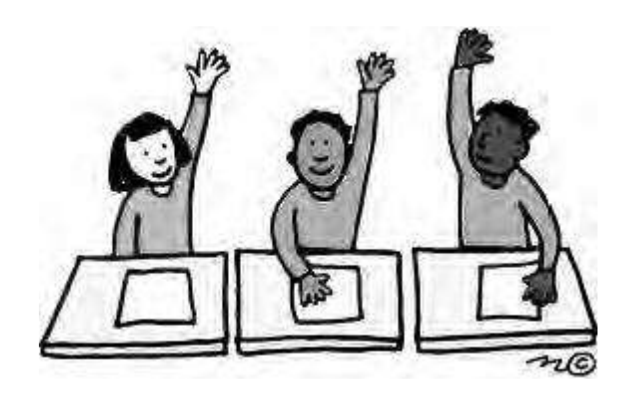
---

70) Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2004). *Developmentally appropriate curriculum: Best practicesin early childhood education.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.
71) Howard, J. (2007). *Curriculum development, center for the advancement of teaching and learning*, Department of Education, USA: Elon University.

72) زيتون، حسن حسين. (2010). مدخل الى المنهج الدراسي رؤية عصرية. الرياض: دار الصولتية للنشر والتوزيع.



بالنسبة لتعزيز كفاءة التدريس والأنشطة التي تتم في سياق التدريس، يمكن استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات. **فيما يلي بعض النصائح المقترحة والمبادئ لتحسين فعالية خدمة التعليم:**



صورة تعبر عن انتظام الإجابة

- **التواصل والتوجيه:** يجب على المعلم التفاعل مع الطلاب وتقديم توجيهات واضحة ومفهومة. تقديم توجيهات واضحة حول ما يجب على الطلاب القيام به يساعدهم على الانخراط والتفاعل، التنظيم في الإجابة.
- **الأمثلة والمقدمات:** يمكن للمعلم ربط المفاهيم المدرسة بأمثلة من الحياة الواقعية. تقديم أمثلة واقعية وإعادة تذكير الطلاب بالمعرفة المسبقة تساعدهم على فهم تطبيقات المفاهيم المدرسة في الحياة العملية.
- **المواد التعليمية:** استخدام مواد تعليمية متنوعة يعد أسلوبًا فعالًا لجذب اهتمام الطلاب ودعم عملية التعلم. يمكن أن تشمل المواد التعليمية الشرائح التقديمية، الصور، مقاطع الفيديو، الكتب أو أي مصادر أخرى[73].
- **مراعاة التنوع الفردي:** من المهم مراعاة التنوع الفردي بين الطلاب. يمكن تقديم الإرشادات بشكل شفهي ومكتوب لتلبية أنماط وتفضيلات التعلم المختلفة للطلاب.
- **استخدام لغة الجسد:** قد يساعد لغة الجسد لدى المعلم في دعم التواصل الشفهي وجذب انتباه الطلاب. يمكن أن تشمل لغة الجسد التركيزات والإيماءات والتعابير الوجهية، والتي يمكن أن تساعد في نقل عملية التعلم بفعالية.
- **التعزيز:** يمكن استخدام التعزيزات لزيادة تكرار السلوك المرغوب أو القضاء على السلوك غير المرغوب. يمكن أن تأخذ التعزيزات شكل تقديم ملاحظات إيجابية للطلاب، أو إعطاء الثناء، أو تقديم مكافآت صغيرة[74].

73) Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education*, Cardiff, UK: Nelson Thornes.

تختلف الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في سياق التدريس اعتمادًا على تفضيلات المعلم وأهداف التعلم واحتياجات مجموعة الطلاب. يمكن للمعلم تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة وتكييف الأساليب والأدوات حسب الحاجة.

بالنسبة لتطبيقات النصائح المذكورة في العربية، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- **تقديم تقدير وتشجيع:** يمكن للمعلم تقديم تقدير وتشجيع للطلاب عند تقديم إجابات صحيحة في الدروس الأولى. يمكن استخدام عبارات إيجابية مثل "أحسنت" أو "موفق" لتعزيز الثقة والمشاركة الفعالة.
- **تنويع أنواع التشجيع:** من المهم تنويع أنواع التشجيع التي يتلقاها الطلاب. يمكن استخدام مكافآت مختلفة مثل الثناء الشفهي، والمكافآت المادية الصغيرة، والإشادة العامة لتعزيز الدافعية والمشاركة.
- **مرونة في استخدام التشجيع:** يجب أن يكون المعلم مرنًا في استخدام التشجيع وفقًا لاحتياجات الطلاب. يمكن استخدام أنواع مختلفة من التشجيع بناءً على الفروق الفردية للطلاب مثل العمر، والجنس، والثقافة[75].
- **توجيه الدعم للطلاب الذين يحتاجون إليه:** يجب أن يكون المعلم حساسًا لاحتياجات الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم، وتقديم دعم إضافي وتعزيز لهم. يمكن استخدام التشجيع بشكل مستمر لدعم تقدمهم وتعزيز ثقتهم في القدرات الخاصة بهم.
- **توفير ردود فعل فورية:** يجب أن يتلقى الطلاب ردود فعل فورية وواضحة بشأن أدائهم. يمكن استخدام الثناء الفوري والإشادة بتحقيقاتهم الصحيحة لتعزيز الثقة والتحفيز.
- **مراعاة الاختلافات الفردية:** يجب على المعلم مراعاة الاختلافات الفردية بين الطلاب وتوفير تشجيع مناسب لكل فرد. يمكن أن يكون التشجيع مرتبطًا بالاهتمامات والاحتياجات الشخصية للطلاب لزيادة فاعلية التأثير [76].

---

74) Porter, L. R. (2004). *Developing an online curriculum: Technologies and techniques,* USA: Information Science Publishing.
75) Taşpınar, M. & Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitsel bir araç olarak kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya
76) Türkoglu, R. (2002). Web tabanlı eğitim ve örnek bir uygulama. *Journal of Politeknik*, *5*(3), 209-215.

تطبيق هذه النصائح يمكن أن يساعد في تعزيز كفاءة التدريس وتحفيز الطلاب في عملية التعلم. يجب أن يتم تكييف الاستراتيجيات والنصائح وفقًا للظروف المحددة واحتياجات الطلاب ومتطلبات المنهج الدراسي.

الأنشطة النهائية هي الأنشطة التي يتم تنفيذها بعد انتهاء درس أو وحدة تعليمية. تهدف هذه الأنشطة إلى تعزيز ترسيخ السلوك المستهدف واستيعاب المفاهيم وإكمال النقص وتصحيح الأخطاء. يتم استخدام المراجعة والملخص للوصول إلى الاستيعاب وتحقيق الأهداف المطلوبة. يجب تقييم منتجات التعلم لقياس وفهم النتائج والتحقق من استدامة وجودة التعلم.

تساعد الأنشطة النهائية الطلاب على تطبيق ما تعلموه ومراجعته وتلخيصه. يتم استخدام هذه الأنشطة لتقييم تقدم الطلاب وتوفير ملاحظات لتحسين أدائهم وتطوير نقاط القوة وسد الثغرات[77].

علاوة على ذلك، يجب أن يتم توجيه التقييم لتقييم منتجات التعلم وضمان استدامة وجودة التعلم. من المهم معرفة ما إذا كان الطلاب يتذكرون ما تعلموه لفترة طويلة ومدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في سياقات جديدة. يساعد ذلك في تقييم تقدم الطلاب في عملية التعلم وتقديم الدعم الإضافي عند الحاجة.

باختصار، **الأنشطة النهائية** جزء من عملية التعلم وتستخدم لتقييم تقدم الطلاب واستكمال النقائص وضمان استدامة وجودة التعلم.

يُشير ترتيب حالات التقييم إلى العملية المنظمة لتقييم البرنامج التعليمي في عنصره الأخير وهو عنصر التقييم. يُحاول في هذه العملية تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها في البداية. ويُسأل ما إذا كانت الخدمة التعليمية قدمت بشكل مؤهل؟ يمكن الاستفادة من أدوات القياس أو الاختبارات في ترتيب حالات التقييم. يعني القياس تحديد ما إذا كانت كيانات محددة تمتلك خاصية معينة وإن كانت تملكها فمن الدرجة التي تملكها ويتم التعبير عن نتائج الملاحظة بالرموز وخاصة بالرموز الرقمية[78].

أما التقييم فيعني استنتاج معنى من القياسات والوصول إلى تقدير للكائن المقاس أو الأداء المقاس. التقييم هو عملية قياس الاختلاف الذي يحدث في سلوك الطلاب نتيجة للأنشطة التعليمية المخططة والمطبقة وتفسيرها. ويتطلب ذلك مقارنة القياسات المحصلة بمعيار محدد. المعيار هو المعيار الذي يتم تحديده مسبقًا بشكل دقيق. لا يمكن أن نتحدث عن تقييم بدون معيار. يتم تحديد المعيار بناءً على ما إذا

77) Kumtepe, A. T. (2013). *Okulöncesi eğitimde gelişimsel uygulamalar ve bütünleştirilmiş program*. Içinde A. Arıkan (Ed.), Özel öğretim yöntemleri II (ss. 153-180). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi.

78) Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, *2*(3), 14.

كانت المجموعة المراد تقييمها تحتاج إلى الاهتمام أم لا. على سبيل المثال، "الطلاب الذين يحصلون على 80 درجة فأكثر من 100 هم الناجحون". إذا تم تحقيق المعيار قبل مراعاة المجموعة المشمولة بالتقييم، فإنه يُعرف باسم المعيار المطلق. أما إذا تم استخلاص معيار من أداء المجموعة، فإنه يُعرف باسم المعيار النسبي. يتم تحديد المعيار المطلق من قبل المعلم أو الجهة المختصة. على سبيل المثال، يمكن تحديد معيار مطلق بأن "الطلاب الذين يحصلون على درجة أعلى من متوسط الصف وأعلى ينجحون". أما المعيار النسبي فإنه يتم تحديده بواسطة الطلاب. على سبيل المثال ، يمكن تحديد المعيار النسبي لاختبار الأداء بأن "الطلاب الذين يحصلون على درجة تفوق متوسط الصف ينجحون، والدرجات التي تقل عنه ترسب".(79).

تطبيق البرامج

البرنامج المشار إليه هو عملية تنفيذ البرنامج، وهي مرحلة وضع البرنامج في التطبيق. تتطلب عملية تنفيذ البرنامج تحقيق الشروط اللازمة لتطبيق البرنامج المعدَ، وتطبيق البرنامج كما هو مخطط له وفقًا لتلك الشروط، وجمع البيانات المستخلصة خلال عملية التطبيق وتحويلها لتكون قابلة للتحليل. يتم تنفيذ البرنامج من خلال مراحل مختلفة. يمكن ترتيبها كما يلي: تخطيط التنفيذ، اختيار المدارس والفصول التي سيتم تجربة البرنامج فيها، اختيار المديرين والمعلمين، تقديم البرنامج المخطط للمديرين والمعلمين، تجهيز البرنامج المعد والمواد التعليمية ذات الصلة، وتقييم البرنامج المجرب والمواد التعليمية وفقًا للتسلسل المذكور (80).

- **مرحلة تخطيط التنفيذ**، يجب التخطيط بعناية لضمان تنفيذ البرنامج المعد بفعالية وبناءً على الشروط المحددة. يتم تحديد المكان والوقت الذي ستجرى فيه التجربة، ويتم إجراء التحضيرات الأولية للتطبيق. في مرحلة اختيار المدارس والفصول التي سيتم تجربة البرنامج فيها، يجب اختيار مدارس وفصول تمثل مناطق جغرافية مختلفة ومواقع متنوعة بواسطة تقنية العينة المناسبة.
- **مرحلة اختيار المديرين والمعلمين**، يجب اختيار المديرين والمعلمين بعناية كمنفذين للبرنامج وتوفير التوعية لهم حول الدور الذي سيلعبونه والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم. في مرحلة تقديم البرنامج، يجب توفير معلومات للمديرين والمعلمين حول أدوارهم ومسؤولياتهم في التطبيق(81).

[79]) Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim,* Ankara: Pegem Yayıncılık.
[80]) Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller, I. *Uluslararası Türk EğitimAraştırmaları Kongresi, Mayıs, 2009,* Çanakkale.
[81]) Martin, P.; Bateson, P. (2007). *Measuring behaviour: An introductory guide*. Cambridge: University Press.



- **مرحلة تجهيز البرنامج والمواد التعليمية**، يجب تقديم المواد التعليمية ذات الصلة بعناية لضمان تطبيق البرامج المختبرة بنجاح. لهذا الغرض، يجب إرسال المواد التعليمية ذات الصلة إلى المدارس وتوفير معلومات حول كيفية استخدامها. في مرحلة تقييم البرنامج المجرب والمواد التعليمية، يجب إيلاء أهمية كبيرة لعملية التقييم لتحديد مدى فعالية البرنامج المطبق. يمكن استخدام أدوات جمع البيانات المختلفة مثل الاستبيانات والمقابلات والمراقبة لجمع المعلومات من الطلاب والمعلمين. يجب تحليل البيانات المجمعة لتقييم النتائج وتحديد ما إذا كان البرنامج قد حقق الأهداف المحددة وتلبى الاحتياجات المطلوبة.
- **تقييم البرامج**

باختصار، يتطلب تنفيذ البرنامج المشار إليه التخطيط الجيد واختيار المدارس والمعلمين المناسبين وتقديم المواد التعليمية المناسبة وتقييم النتائج. هذه الخطوات مهمة لضمان نجاح تطبيق البرنامج وتحقيق أهدافه[82].

تقييم البرامج

تقوم عملية التقييم البرنامجي بتقييم البرنامج وفقًا للتغيرات التي يُظهرها في سلوك الطلاب بعد تنفيذه، من خلال قياسه بمعايير الأهداف المشمولة به. يتضمن هذا المرحلة تحليل نتائج التقييم لتحديد مدى تحقيق الأهداف وفحص النتائج بمعايير ذات الصلة، ومن ثم تقدير مدى صحة وفعالية البرنامج. يتضمن هذا تحديد الاستنتاجات بشأن كل عنصر من عناصر البرنامج وبشأن البرنامج بأكمله استنادًا إلى تلك التحديدات. يمكن تصنيف عملية التقييم في التعليم إلى ثلاثة أنواع وفقًا للغرض المقصود بها [83]:

- **التقييم المتعلق بالتعرف والتوجيه:** يتم تنفيذه قبل بدء التدريب لتحديد مدى توافق الطلاب مع المتطلبات الأولية للبرنامج ومدى استيعابهم للأهداف المقررة خلال البرنامج.
- **التقييم المتعلق بالتشكيل والتطوير:** يتم تنفيذه خلال تنفيذ البرنامج للتحقق مما إذا كان الطلاب يحققون الأهداف المحددة لكل وحدة واتخاذ التدابير اللازمة وتحديد الأجزاء المشوبة بالأخطاء سواء من الناحية التنظيمية أو المحتوائية.

[82] سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (2008) .المنهج المدرسي المعاصر . عمّان: دار الفكر. ط5

[83] شحاته، حسن. (2003) .المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتب .ط3

- **التقييم المتعلق بالنتائج:** يتم تنفيذه بعد انتهاء البرنامج لتقييم نتائجه وتحقيقه للأهداف المحددة وتأثيره على الطلاب والمجتمع بشكل عام[84].

أنواع التقييم المذكورة تساعد في فهم مدى تحقيق البرنامج لأهدافه وتقدير فعاليته وصلابته، وتساهم في تحديد الجوانب التي يجب تطويرها أو تحسينها في البرنامج.

- ما هي الأهداف المشمولة بالبرنامج؟
- هل يمكن توضيح المزيد عن عملية التقييم المتعلقة بالتشكيل والتطوير؟
- هل يمكن توضيح المزيد عن عملية التقييم المتعلقة بالنتائج؟

- **التقييم المتعلق بتحديد المستوى** هو عملية تقييم تستخدم لتحديد مدى تحقيق الطلاب للأهداف في نهاية الوحدة أو الموضوع، ولتحديد قوة البرنامج التعليمي. بواسطة هذا التقييم، يتم اختبار جميع الخصائص التي يجب نقلها للطلاب.

يمكن استخدام هذه الثلاثة أنواع من التقييم معًا أو بشكل منفصل. جميع هذه الأنواع من التقييم تتم عن طريق جمع المعلومات. يتم تحديد البرنامج وقياس جودته بناءً على هذه المعلومات، وتظهر موثوقيته وفعاليته. يتم تنفيذ عملية التقييم بواسطة معلم الصف، أو مختص في تطوير البرامج، أو مقيم خارجي[85].

ملخص

البرنامج التعليمي هو مجموعة الأنشطة المخططة التي تهدف إلى تحقيق تغييرات في سلوك الطلاب في مؤسسة التعليم. يعد البرنامج التعليمي أكثر أنواع البرامج تفصيلاً وشاملاً وهو الأساس للبرامج الأخرى. وبالإضافة إلى ذلك، يستهدف البرنامج التعليمي جميع أنشطة التعلم داخل وخارج المدرسة.

تتكون برامج التعليم من مجموعة من الأنشطة التعليمية المحددة التي تساعد الطلاب على تحقيق أهداف محددة والتي يتم تحديدها من خلال مخرجات التعلم. هذه الأنشطة يمكن أن تشمل الواجبات المنزلية والمشاريع والاختبارات وغيرها من الأدوات التقييمية الأخرى.

[84] شوق، محمود أحمد. (١٩٩٥). تطوير المناهج الدراسية.الرياض: دار عالم الكتب.

[85] الطافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها.عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.

تستخدم برامج التعليم في جميع مستويات التعليم، بدءًا من التعليم قبل المدرسة وحتى مستوى الجامعة. يمكن تخصيص البرامج لتلبية احتياجات وأساليب التعلم المختلفة للطلاب وفقًا لعمرهم واهتماماتهم وأهدافهم المهنية المستقبلية.

تهدف برامج التعليم لدعم النمو الشامل للطلاب، بما في ذلك النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي والإدراكي. لذلك، قد توفر برامج التعليم فرصًا مختلفة للتعلم من شأنها أن تساعد الطلاب على استكشاف اهتماماتهم وتطوير مهاراتهم في المجالات التي يشعرون بالإلمام بها.

هناك ثلاثة أنواع مختلفة من البرامج التعليمية: البرنامج التعليمي والبرنامج التدريسي والبرنامج الدراسي. تم تصميم هذه البرامج لتحقيق أهداف وأغراض مختلفة في عملية التعليم.

يغطي البرنامج التعليمي جميع الأنشطة التعليمية المخطط لها وفقًا لأهداف محددة. تم تصميم هذا البرنامج لدعم نمو الطلاب بشكل شامل. **البرنامج التدريسي** يغطي جميع الأنشطة المرتبطة بالمواضيع التي سيتم تدريسها في مستوى التعليم المحدد. يتم تصميم هذا البرنامج لتعليم الطلاب المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها في مستوى التعليم المحدد.

البرنامج الدراسي هو برنامج أصغر يغطي جميع الأنشطة المرتبطة بتدريس مادة دراسية معينة. يتم تصميم هذا البرنامج لتحديد المواضيع والمهارات التي يجب تدريسها في مادة دراسية محددة.

ترتبط هذه البرامج الثلاثة ببعضها البعض ولا يمكن استخدام أي منها بدون الآخر. على سبيل المثال، لا يمكن تصميم البرنامج التدريسي بدون البرنامج التعليمي ولا يمكن تصميم البرنامج الدراسي بدون البرنامج التدريسي.

يتكون برنامج التعليم من أربعة عناصر أساسية هي الأهداف والمحتوى وعملية التعليم والتقييم.

1- **الأهداف:** هي الأهداف التي يجب تحقيقها في نهاية البرنامج التعليمي. تحدد الأهداف ما يجب على الطلاب تعلمه وتحقيقه بنهاية البرنامج.

2- **المحتوى:** هو المادة التي يجب تدريسها خلال البرنامج التعليمي لتحقيق الأهداف المحددة. يشمل المحتوى المعارف والمهارات والقيم التي يجب على الطلاب تعلمها.

3- **عملية التعليم:** هي العمليات والأنشطة التي يتم استخدامها لتحقيق الأهداف ونقل المحتوى إلى الطلاب. تشمل عملية التعليم الطرق والأساليب والتقنيات التي يستخدمها المعلمون لتحقيق الأهداف المحددة.

4- **التقييم:** هو العملية التي يتم من خلالها تقييم مدى تحقيق الطلاب للأهداف المحددة. يمكن استخدام عدة أدوات تقييم مثل الاختبارات والواجبات والمشاريع لتحديد مستوى تحقيق الأهداف.

يمكن تعريف تطوير البرامج بأنه عملية تصميم وتطبيق وتقييم البرامج التعليمية وإعادة تنظيمها وفقًا لنتائج التقييم. تتألف عملية تطوير البرامج التعليمية من ثلاث مراحل رئيسية هي التخطيط والتطبيق والتقييم. في مرحلة التخطيط، يتم تشكيل فرق العمل ووضع الخطط وتحديد المتطلبات ووضع الأهداف وتنظيم المحتوى وترتيب عملية التعلم والتدريس وتنظيم عمليات التقييم. في مرحلة التطبيق، يتم تطبيق البرنامج التعليمي وتطبيق الأنشطة التعليمية وتنفيذ عمليات التقييم. في مرحلة التقييم، يتم تقييم النتائج وتحليل البيانات وتحديد النقاط القوية والضعف في البرنامج التعليمي وإجراء التغييرات اللازمة لتحسينه.

تعد عملية تطوير البرامج التعليمية أساسية للحصول على برامج تعليمية فعالة وذات جودة عالية وتحقيق الأهداف التعليمية. كما أنها تساعد في تطوير البرامج التعليمية بما يتوافق مع القيم والمبادئ الاجتماعية والثقافية. يتم تصميم البرامج التعليمية استنادًا إلى خصائص الأفراد واحتياجاتهم وتوقعاتهم. كما يتم تحديد الأهداف باعتبار السياق الاجتماعي الذي تندرج فيه المؤسسة التعليمية، وتشكل الآراء الفلسفية السائدة في المجتمع أيضًا عاملاً محوريًا في تشكيل السلوك والاتجاهات والتفكير لدى الأفراد.

الفصل الثاني

التخطيط والتقويم في التعليم

مقدمة

في القرن الحادي والعشرين، يحدث التغيير والتطور في جميع المجالات، بدءًا من العلوم والتكنولوجيا وصولاً إلى كل المجالات الأخرى. في السنوات الأخيرة، أصبح مصطلح "مجتمع المعرفة" محل مناقشة شائع، وذلك بسبب زيادة البيانات والمعرفة بشكل سريع واستخدامها بشكل واسع.

لكي يتمكن الأفراد والمجتمع من التكيف مع هذه العملية، فإنه يجب أن يكونوا لديهم مجموعة متنوعة من الصفات. في سياق مجتمع المعرفة، يُطرح السؤال "كيف نُنمِّي فردًا مؤهلاً؟" كمسألة هامة يجب على أنظمة التعليم أن تُجيب عليها. في هذه العملية، يتوقع أن يتم تنمية الطلاب بطريقة تسمح لهم بالتفكير النقدي والإبداعي واستخدام مهارات حل المشكلات، وتطوير مهارات التعاون والتواصل وبناء العلاقات، وتنمية القيم مثل الحب والاحترام والنزاهة والتسامح والاجتهاد، بالإضافة إلى تكوين قدرات في مجال العلوم والتكنولوجيا(86).

لذلك، يجب أن تُعطى الأولوية لتنظيم عمليات التعلم والتدريس بشكل فعَّال، من خلال تقديم المحتوى المناسب والضروري لتطوير المعرفة، والمهارات، والقيم التي يحتاجها الطلاب لتحقيق أهداف البرامج التعليمية وتحقيق النتائج المرجوه.

يعتبر تشجيع الطلاب على أن يكونوا أكثر فعالية في عملية التعلم أحد الجوانب الهامة التي يتم التركيز عليها. يجب أن يكون لدى الطلاب مجموعة متنوعة من التكتيكات والتقنيات والمهارات والخصائص الذهنية حتى يتمكنوا من توجيه أنفسهم واكتساب مهارات التعلم. تحتوي عملية التعلم والتدريس على ثلاثة عناصر رئيسية وهي المعلم، الطالب، وبرنامج التعليم. يعد المعلم الشخص الذي يؤدي دور التدريس، في حين يكون الطالب المتعلم. برنامج التعليم هو الدليل الذي يحتوي على الأهداف والمحتوى وعملية التعلم والتدريس والتقييم(87).

---

[86] قنديل، أحمد ابراهيم. (2007). المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

[87]) Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Milli Egitim Bakanlıgı özel egitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2015, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2014_01/23121514_zeleitim ve rehberlik hizynetmel _ktasla.pdf

في فهم التعليم التقليدي، يعتبر المعلم الشخص الذي يقوم بنقل المعرفة إلى الطلاب. أما الطالب، فيكون الشخص الذي يتلقى المعرفة التي يعلمها المعلم. ومع ذلك، بدأت هذه المفاهيم تتغير. ففي المدارس، لا يكفي فقط نقل المعرفة الجافة إلى الطلاب باستخدام أساليب التعليم التقليدية لتحقيق السلوك المطلوب. يكون هدف التعليم هو تعليم الطلاب الفهم والتفكير والإبداع وحل المشكلات. وعندما يتعلق الأمر بمجتمعات اليوم، فإن هناك حاجة أكبر إلى الأفراد القادرين على الإبداع والتفكير وحل المشكلات. وبالتالي، يجب على المعلم أن يتبنى أساليب تعليمية مختلفة عن الأساليب التقليدية في الفصل الدراسي. ويجب أن يكون للطالب القدرة على الوصول إلى المعرفة المتزايدة والمتغيرة بشكل مستمر، وتنظيمها، وتقييمها، وتجعلها جزءًا من عملية تفكيره الخاصة. ولتحقيق ذلك، يجب على الطلاب أن يتعلموا بمفردهم ويتمكنوا من مراقبة عملية تعلمهم. "تعلم كيفية التعلم" هو مسؤولية الطالب فيما يتعلق بعملية التعلم، ويتضمن القيام بأنشطة تعزز ذلك. في هذا الوحدة، سيتم التركيز على تعريف عملية التعلم والتدريس والعناصر الأساسية المكونة لها[88].

التعلم والتعليم

عندما يُولَدُ طفلٌ جديدٌ في العالم، يتعلم مع مرور الوقت كيف يمشي ويتكلم ويأكل. في البداية، يساعد البيئة المحيطة القريبة مثل الأم والأب وأفراد العائلة الآخرين في تعلّم الطفل. يمكن تسمية كل هذه التعلمات بـ "التعليم" [89]. عملية التعلم متعددة الأبعاد، وتستمر مدى الحياة، وتتحقق من خلال التجارب. إنها غير محدودة من حيث الزمان والمكان وقبل كل شيء، تشكل الثقافة [90]. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تعريف عملية التعلم كمجموعة من عمليات التعلم والتدريس التي تتم بهدف تحقيق هدف محدد. لتحقيق التعلم، يجب أن يكون للفرد سلوكٌ محددٌ أو مستوىً من المعرفة، ويجب أن يتم الحفاظ على استدامة هذا المستوى. يحدث التعلم نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئتهم والتجارب التي يمرون بها. التعلم هو واحدة من الظواهر الأساسية والمهمة في الوقت الحاضر. تتمثل الخصائص الأساسية لعملية التعلم في ما يلي[91]:

- يحدث تغييرٌ في السلوك نتيجةً للتعلم.

---

[88]) مازن، حسام الدين محمد عبد المطلب. (2007) . أصول المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر.

[89]) Nicolson, S., & Shipstead, S.G. (2002). *irough the looking glass* (3rd edition). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
[90]) Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okulöncesi eğitimi programı.* Ankara: Yazar.

[91]) مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2011) . المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . ط9.

- يكتسب الفرد سلوكًا جديدًا.
- يتغير السلوك الحالي.
- يتم تصحيح السلوك الخاطئ.
- التعلم هو نتاج التجربة.
- يترك العلم أثرًا دائمًا.

أما التدريس، فيُعرَّفُ بأنه الأنشطة التي تساعد الفرد على التعلم. بمعنى آخر، فإن التدريس هو التوجيه والتوجيه لعملية التعلم. يتم تحقيق التدريس بمساعدة المعلم. التدريس هو عملية تخطيط وتنفيذ وتقييم الأحداث التي تساهم في التعلم بخلاف المتعلم نفسه. بشكل موجز، التدريس هو جميع العمليات التي تخدم عملية التعلم وفي نفس الوقت هي الأنشطة المنظمة والمشروعة والتنظيمية التي تتم في إطار التعليم الرسمي في المدارس. ولهذا السبب، يتم استخدام مفاهيم التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي عند التعبير ععلى الرغم من أنني لست متحدثًا للغة العربية كلغتي الأم، إلا أنني سأبذل قصارى جهدي لتقديم المساعدة فيما تحتاجه[92]. إذا كان لديك أي أسئلة أو استفسارات بخصوص التعليم أو أي موضوع آخر، فلا تتردد في طرحها. سأكون سعيدًا بمساعدتك بقدر استطاعتي.

جدول 3 المقاربة السلوكية والمقاربة الإدراكية للتعلم تختلف في وجهات النظر المتعلقة بالتعلم على النحو التالي:

المقاربة السلوكية	المقاربة الإدراكية
يتم تعريف التعلم على أنه إنشاء روابط بين المحفزات والاستجابات	يتضمن التعلم عمليات ذهنية تتجاوز السلوك المرئي.
يحدث التعلم من خلال ربط المحفزات الخارجية بردود فعل محددة	يحدث التعلم بعد العمليات الذهنية الداخلية.
يتم قياس التعلم من خلال تغيرات المشاهد المرئية.	يحدث التعلم من خلال تغيرات العمليات الذهنية.
يتم تشجيع التعلم من خلال استخدام المكافآت.	يتضمن التعلم عملية بناء المعنى وحل المشكلات.
يحدث التعلم من خلال محاولة وخطأ.	يتضمن التعلم عمليات التفكير والفهم.

[92] الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (2011). اسس بناء المناهج وتنظيماتها.ط4. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المقاربة السلوكية: تشرح التعلم بربط المحفزات الخارجية بردود الفعل المحددة. ويتم قياس التعلم من خلال تغيرات السلوك المرئي. ووفقًا لهذه المقاربة، يحدث التعلم من خلال المحاولة والخطأ ويتم تشجيعه من خلال استخدام المكافآت.

أما المقاربة الإدراكية: فتربط التعلم بالعمليات الذهنية الداخلية. يحدث التعلم بعد العمليات الذهنية الداخلية ويتضمن بناء المعنى وحل المشكلات. ووفقًا لهذه المقاربة، يتضمن التعلم عمليات التفكير والفهم والتعبير الداخلي.

باختصار، تشرح المقاربة السلوكية التعلم بربط المحفزات الخارجية بردود الفعل المحددة، بينما تربط المقاربة الإدراكية التعلم بالعمليات الذهنية الداخلية وتؤكد على بناء المعني.

في النص الذي ذكرته، يتم توضيح الاختلاف بين المنهج السلوكي والمنهج المعرفي في شرح عملية التعلم. المنهج المعرفي يصف التعلم كعملية معرفية وتم تطوير نظريات التعلم على أساسه. نظرية معالجة المعلومات هي النظرية التي تفسر التعلم بأكثر شمولية ونظامًا. ويشار إلى النموذج الذي تم تطويره بناءً على هذه النظرية باسم نموذج معالجة المعلومات. **تهدف نظرية معالجة المعلومات إلى الإجابة على أربعة أسئلة رئيسية**[93]:

- كيف يتم استقبال المعلومات الجديدة من الخارج؟
- كيف يتم معالجة المعلومات الجديدة التي تم استقبالها؟
- كيف يتم تخزين المعلومات لفترة طويلة؟
- كيف يتم استرداد وتذكر المعلومات المخزنة؟

باختصار، تركز هذه الأسئلة على تحديد العمليات العقلية التي تحدث في العملية المعرفية بشكل عام. ووفقًا لنظرية معالجة المعلومات، يتم تشبيه التعلم بعملية عمل الحاسوب حيث يتم معالجة المدخلات وتحويلها إلى إخراج. يعمل كل من الحاسوب والذاكرة البشرية بالاستجابة للمحفزات الخارجية. تعتمد ذاكرة الإنسان على الخبرات، بينما تعتمد ذاكرة الحاسوب على البيانات. عندما يأتي معلومة جديدة، يضع كل منهما هذه المعلومة الجديدة في الهيكل الحالي. يقوم الإنسان بذلك باستخدام نظام محدود، بينما يستخدم

[93] الوكيل، حلمي احمد. (1991) .تطوير المناهج القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

الحاسوب دوائر إلكترونية. في النهاية، يتم تحويل المعلومات في الحاسوب إلى إخراج من خلال طابعة، بينما يقوم البشر بتحويلها إلى سلوك باستخدام أعضائهم [94].

تتألف نظرية معالجة المعلومات من ثلاثة مكونات رئيسية: المخازن المعلوماتية هي المكون الأول والذي يتم تخزين المعلومات فيه. تتكون المخازن المعلوماتية من الذاكرة الحسية والذاكرة القصيرة الأجل والذاكرة الطويلة الأجل. المكون الثاني هو العمليات الإدراكية التي تشمل الأنشطة العقلية الداخلية التي تقوم بتحويل المعلومات من مخزن معلوماتي إلى آخر. والمكون الثالث هو المعلومات المتعلقة بالمعرفة والتحكم فيها، ويتضمن الاستراتيجيات التي تستخدم للتعامل مع المعلومات والتحكم فيها.

باختصار، يشير النص إلى أن المنهج المعرفي يشرح عملية التعلم من خلال العمليات العقلية، ونظرية معالجة المعلومات هي الأساس لهذا النهج. ويتكون نموذج معالجة المعلومات من ثلاثة مكونات رئيسية: المخازن المعلوماتية، العمليات الإدراكية، والمعلومات المتعلقة بالمعرفة والتحكم فيها[95].

استراتيجيات التعليم

النهج الإدراكي ونظرية معالجة المعلومات هما مواضيع نقاش مهمة في علم النفس التعليمي وعلوم التعلم الحديثة. يركز النهج الإدراكي على العمليات العقلية المشاركة في اكتساب المعرفة وتنظيمها واستخدامها. يهتم بكيفية تصور الأفراد وتفكيرهم وتذكرهم وحل المشكلات. يعتبر النهج الإدراكي العملية التعليمية عملية نشطة تشمل بناء المعنى والفهم من خلال العمليات الإدراكية.

نظرية معالجة المعلومات هي إطار إدراكي يشرح كيفية معالجة وتخزين واسترجاع المعلومات في العقل البشري. وهي تستعير تشابهًا بين العقل البشري والكمبيوتر، مشيرة إلى أن المعلومات تتدفق من خلال سلسلة من العمليات العقلية بطريقة مشابهة لمعالجة البيانات في الكمبيوتر [96].

---

[94] عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة 12-13ابريل 2006م، 272-310.

[95]) Slentz, K.I., Early, D.M., & McKenna, M. (2008). *A gu_de to assessment in early childhood: Infancy to age eight*. Olympia, WA: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.

[96]) يونس، فتحي يونس وآخرون. (2004) .المناهج الأسس-المكونات-التنظيمات-التطوير .عمّان: دار الفكر.



وإليك بعض المصطلحات المرتبطة بنظرية معالجة المعلومات:

الذاكرة الحسية: تعتبر المرحلة الأولية للذاكرة حيث يتم تسجيل المعلومات من البيئة لفترة قصيرة جدًا، وتحمل المعلومات الحسية لفترة زمنية قصيرة جدًا، تتراوح عادة من جزء من الثانية.

الذاكرة القصيرة: تعتبر الذاكرة القصيرة (أو الذاكرة العاملة) المكون الذي يحتفظ مؤقتًا بالمعلومات ويتلاعب بها. تتمتع بسعة ومدة محدودة، تتراوح عادة من بضع ثوانٍ إلى دقيقة. تشارك الذاكرة القصيرة في المهام مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات وفهم اللغة؟.

الذاكرة الطويلة: تعتبر الذاكرة الطويلة المكون الذي يتولى تخزين المعلومات على المدى الطويل. تتمتع بسعة ضخمة وتحتوي على المعرفة والمهارات والتجارب وأنواع أخرى من المعلومات. يعتقد أن الذاكرة الطويلة لديها مدة غير محدودة وقد تستمر على مدى الحياة[97].

هذه بعض المفاهيم الأساسية في النهج الإدراكي ونظرية معالجة المعلومات. تسلط الضوء على العمليات العقلية المشاركة.

استراتيجية التدريس عبر العرض

استراتيجية التدريس عبر العرض هي عملية تنظيم المعلومات بشكل مركزي وتقديمها بطريقة جاهزة للطلاب وقابلة للاستيعاب. وتُعرف أيضًا بأنها واحدة من أهم استراتيجيات التدريس التي يمثلها أوسوبل. إنها استراتيجية مدرسية مركزة حيث يقوم المعلم بدور رئيسي[98].

[97] ابراهيم محمد الشافعي وزملائه. (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد.السعودية : مكتبة العبيكان للنشر.الطبعة الأولى

تتميز استراتيجية التدريس عبر العرض ببعض الخصائص التالية:

تتطلب استراتيجية التدريس عبر العرض تفاعلًا قويًا بين المعلم والطلاب. وبموجب ذلك، يقدم المعلم شروحًا ذات صلة بالموضوع ويحاول تحديد أفكار الطلاب أو النقاط التي لم يفهموها بعد. وبشكل متبادل، يتواصل التبادل بالمعلومات طوال الدرس.

تتطلب استراتيجية التدريس عبر العرض توفير الأمثلة الوفيرة. على الرغم من أن التركيز يكون غالبًا على التعلم اللفظي، فإن الأمثلة تشمل الصور والرسومات والرسوم التوضيحية والتحفيزات الأخرى[99].

تتبع استراتيجية التدريس عبر العرض ترتيبًا تدريجيًا من العام إلى الخاص. بمعنى آخر، يتم تطبيق المنهجية الاستقرائية. يتم تقديم المفاهيم العامة والشاملة أولاً، ثم المفاهيم الأكثر تحديدًا وضيقة التطبيق.

يتم تنفيذ عملية التعليم خطوة بخطوة. تبدأ الدرس بترتيبات مسبقة. تساعد الترتيبات المسبقة في تحديد هيكل عام للمعلومات التي سيتم تقديمها في الدرس. وبالتالي، يتم إنشاء روابط أفقية ورأسية بين المعلومات المسبقة والمكتسبة في كل مرحلة تعلم، ويتم تحقيق تعلم ذو مغزى للطلاب.

من أجل تحقيق تعلم ذو مغزى، يجب أن يتوفر في الطلاب استعدادًا معنويًا، ويجب أن تكون المعلومات المقدمة متكاملة وذات مغزى كافٍ. وفي هذا السياق، يلعب عمر الطلاب دورًا مهمًا. يجب أن يكون الطلاب قادرين على فهم الأفكار وإدراكها بأسلوب واضح وملموس[100].

استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف

هي استراتيجية تعتمد على نشاطات الطالب وملاحظاته كأساس للتعلم. في استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف، يقوم المعلم بإعداد بيئة تسمح للطالب بالتعلم من خلال جهوده الشخصية بدلاً من تقديم المعلومات له. يؤكد برونر، الذي يعمل في هذا المجال، على ضرورة استخدام هذه الاستراتيجية لتعليم الطلاب كيفية التفكير كعلماء. وفقًا لبرونر، يجب على المعلم توجيه الطلاب نحو البحث والتجربة واكتشاف المفاهيم بدلاً من تقديمها لهم مباشرة [101]. ويجب أن يتم تحفيز فضول الطالب، حيث يساهم ذلك في تحفيزه للانخراط في الموضوع. في استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف، يتم توجيه الطلاب

98) Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, DC: The National Academies.

99) إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة (1986) . المناهج المعاصرة. ". مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي 2ط".

100) الجمل، نجاح يعقوب.(1983). نحو منهج تربوي معاصر.عمان

101) Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Egitimde ölçme ve degerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.

لتطبيق المعرفة وتحليلها وتوليفها بدلاً من مجرد استيعابها. وبالتالي، يمكن للطالب حل المشكلات بنفسه من خلال جهوده الشخصية.

استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف تعتمد على المنهج التستقيمي في عملية التعلم. في التعلم عن طريق الاكتشاف، يجب على المعلم تقديم أمثلة كافية ذات صلة بالمفاهيم أو التعميمات المراد تعلمها. يجب على الطالب أن يشارك في عمليات ذهنية متعددة المراحل، وأن يركز على الموضوع، ويكتشف العلاقات بين المشاهدات والأفكار، والمبادئ والخصائص. بمعنى آخر، يجب أن يتمكن الطالب من الشعور بحماسة الاكتشاف. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون الأمثلة المختارة مناسبة للطالب للعمل عليها. إذا كانت الأمثلة غير كافية، فقد يواجه الطلاب صعوبة في التوصل إلى التعميمات[102].

استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف هي استراتيجية تعتمد على تشجيع الطلاب على استكشاف المفاهيم واكتشافها بأنفسهم بدلاً من تلقي المعلومات بشكل مباشر من المعلم. يتم تحفيز الطلاب لاكتشاف العلاقات والمبادئ والأمور الأساسية في الموضوع المعين من خلال أنشطة تفاعلية وتجارب عملية. يعمل المعلم كمرشد وداعم للطلاب في هذه العملية ويوفر الإرشاد والتوجيه اللازمين.

من خلال استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف، يتم تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات والاستنتاج من الأدلة المتاحة. يتم تعزيز الفضول والاستكشاف والتعلم النشط لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تحقيق فهم أعمق ومستدام للمفاهيم والمواضيع التي يتعلمونها[103].

تتضمن استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف استخدام الأسئلة الموجهة والتحليلية لتنشيط التفكير وتوجيه التعلم. يتم تشجيع الطلاب على وضع الفرضيات واختبارها وتقديم الأدلة والنتائج بشكل منهجي وعلمي.

من أمثلة استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف تشمل إجراء تجارب عملية، وحل المشكلات العملية، والبحث الذاتي، والمشاريع العملية التي يقوم بها الطلاب. تهدف هذه الاستراتيجية إلى تمكين الطلاب من بناء المعرفة وتطوير مهاراتهم العقلية والعملية بشكل مستقل.

- هل يمكن استخدام استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف في جميع المواد الدراسية؟
- ما هي أهمية تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي في عملية التعلم؟
- هل يمكن تطبيق استراتيجية التعليم عن طريق الاكتشاف في التعليم عن بعد؟[104].

[102] حسن ، شوقي محمود . (2012) . تطوير المناهج. مصر: رؤية معاصرة .
[103] Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.

الاستراتيجية التعليمية عن طريق البحث والتحليل

هي استراتيجية تعتمد على نشاط الطلاب وتركيزها على حل المشكلات. تركز هذه الاستراتيجية بشكل كامل على تشجيع الطلاب على إجراء البحوث والتحليل. بمعنى آخر، يحاول الطلاب الحصول على المعرفة العلمية من خلال جهودهم الخاصة.

تتم عملية التعليم عن طريق البحث والتحليل في أربع خطوات رئيسية ويمكن شرحها على النحو التالي:

- **تحديد المشكلة:** يتم تحديد المشكلة أو المشاكل المتعلقة بالموضوع.
- **وضع التجارب:** يتم وضع تجارب لحل المشكلة. تقدم التجارب طرقًا لحل المشكلة.
- **جمع البيانات:** يتم جمع البيانات لاختبار التجارب.
- **تحليل البيانات واختبار التجارب:** في هذه المرحلة، يتم تحليل البيانات ومحاولة الوصول إلى النتيجة من خلال تقييم البيانات.

عند تخطيط استراتيجية التعليم عن طريق البحث والتحليل، يجب أولاً تحديد المشكلة. يعتبر هذا التحديد جزءًا من تحديد المحتوى. ومع ذلك، يجب على المعلم أن يولي اهتمامًا لتطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب وتعليم المحتوى. يجب أن يتم منح الطالب الوقت اللازم للتفكير في هذا السياق. وبهذه الطريقة، سيفكر الطلاب في المشكلة ويحاولون إيجاد طرق لحلها. في هذه الأثناء، يمكن للمعلم أن يساعد الطلاب في إنتاج التجارب من خلال طرح أسئلة ذات صلة بالموضوع. بعد تحديد التجارب، يجب جمع البيانات لاختبارها(105). يمكن أن يتم عملية جمع البيانات على شكل أنشطة جماعية داخل الصف أو على شكل أنشطة فردية خارج الصف. هنا، يكون الوقت والمعدات مهمة. إذا كان الوقت والمعدات غير كافية، يمكن أن يتم جمع البيانات خارج الصف. وبهذه الطريقة، يوضح جمع البيانات خارج الصف أن هذه العملية ليست مقتصرة على الفصل الدراسي فقط وتكون ذات مغزى في توفير التعاون بين الأسرة.

اختبار الفرضيات وتحليل البيانات يعدان المرحلة النهائية في استراتيجية التعليم عن طريق البحث والتحليل. في هذه المرحلة، يتم دراسة البيانات المجمعة وتقييمها لمعرفة ما إذا كانت تدعم الفرضيات

104) حمدان، محمد زياد. (2002). المناهج المدرسية المعاصرة:عناصرها ومصادرها وبناءها. عمان:دار أسامه
105) والمفتي، محمد أمين. (2011). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط4

المطروحة. إذا كانت البيانات تدعم الفرضيات، يتم إعداد ملخص لجميع الأنشطة ويتم تقديمها في تقرير. ومع ذلك، إذا لم تدعم البيانات الفرضيات، فإنه يلزم إعادة ترتيب الفرضيات[106].

في حالة دعم البيانات للفرضيات، يتم إعداد ملخص للبيانات وتقديمها في تقرير يوضح نتائج الطلاب واستنتاجاتهم. يتم توثيق عملية البحث والنتائج التي تم الوصول إليها في هذا التقرير.

ومع ذلك، إذا لم تدعم البيانات الفرضيات، فقد يتطلب ذلك إعادة تنظيم الفرضيات وإعادة التفكير في التجارب التي تم تنفيذها. في هذه الحالة، يتعين على الطلاب مراجعة التجارب وتحديد النواقص والأخطاء وإعادة تنفيذ التجارب بشكل جديد. في هذه العملية، يكون دور المعلم في توجيه الطلاب وتقديم الملاحظات المفيدة ضروريًا. **باختصار**، استراتيجية التعليم عن طريق البحث والتحليل هي عملية يقوم فيها الطلاب بتنفيذ الأبحاث العلمية وتحليل البيانات للوصول إلى نتائج. تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والبحث العلمي[107].

- هل يمكنك إعطائي مثالًا على كيفية تنفيذ الأبحاث العلمية في استراتيجية التعليم عن طريق البحث والتحليل؟
- ما هي الخطوات الأساسية التي يجب اتباعها لتحليل البيانات في هذه الاستراتيجية؟
- هل يمكنك توضيح كيف يمكن للمعلم أن يساعد الطلاب في تنفيذ الأبحاث وتحليل البيانات؟

أساليب التعلم والتدريس

تعتمد استراتيجيات التعلم والتدريس على تنفيذ مجموعة متنوعة من أساليب التدريس في الممارسة. تُعد الطريقة أمرًا حاسمًا في عملية التعليم. تُعرف الطريقة التعليمية بأنها الطريقة المختارة والمتبعة بوعي لحل مشكلة أو استكمال تجربة أو تعلم موضوع أو تدريسه. تهدف الطريقة إلى تنظيم أنشطة المعلم والطلاب وفقًا لخطة محددة باستخدام تقنيات أو أدوات تعليمية معينة[108].

وفيما يتعلق بتحديد الطريقة المناسبة، يتم النظر في الأهداف، وخصائص الموضوع، وحجم مجموعة الطلاب، والتكلفة، والوقت، والإمكانيات المادية والفيزيائية، وميل المعلم للطريقة، وطبيعة البرنامج، وشخصية المعلم، وبيئة الصف. يعتبر تنوع الطرق المستخدمة واستخدام الطرق المناسبة من قبل المعلمين أمرًا هامًا للغاية. أظهرت الأبحاث والدراسات أنه يمكن تصنيف أساليب التدريس وفقًا

[106]) الوكيل، حلمي احمد. (1991). تطوير المناهج . القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
[107]) اللقائي، احمد حسين، وعودة (1989). تطوير مناهج التعليم"، عالم الكتب ،القاهرة
[108]) Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.

لاستراتيجيات معينة. ومع ذلك، سيتم التركيز هنا على الأساليب العامة المستخدمة بشكل شائع دون الخوض في تلك التصنيفات. من بين هذه الأساليب: الشرح المباشر، وطرح الأسئلة والإجابة عليها، والنقاش، وطريقة الحالة النموذجية، وحل المشكلات، والتوضيح والتطبيق[109].

الشرح المباشر

الطريقة التعليمية "الشرح المباشر" هي واحدة من الأساليب التقليدية التي يستخدمها المعلم في عملية التدريس. في هذه الطريقة، يقوم المعلم بشرح المعلومات ونقل المعرفة مباشرةً للطلاب. يكون المعلم هنا المحور الرئيسي للتعلم، بينما يكون الطلاب في موقع استقبال المعلومات.

تتضمن الخطوات الأساسية للشرح المباشر تقديم المعلومات بشكل منهجي ومنظم، واستخدام أمثلة وتوضيحات لتوضيح النقاط الرئيسية، وإجراء تلخيص ومراجعة للمعلومات المقدمة. يمكن للمعلم أيضًا استخدام وسائل تعليمية مثل الرسوم التوضيحية والشرائح التقديمية لتوضيح المفاهيم.

ميزة الشرح المباشر هي أنه يسمح بنقل المعرفة بشكل سريع وفعال. يمكن للمعلم تقديم المعلومات بوضوح وبطريقة مبسطة للطلاب. ومع ذلك، قد يكون لها بعض العيوب أيضًا، مثل قلة تفاعل الطلاب وقدرتهم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم. من المهم أن يتم دعم الشرح المباشر بأنشطة تفاعلية وجلسات مناقشة لتعزيز فهم الطلاب وتطبيق المفاهيم التي تم شرحها[110].

تجدر الإشارة إلى أنه بجانب الشرح المباشر، هناك العديد من الأساليب التعليمية الأخرى التي يمكن استخدامها في عملية التدريس، مثل التعلم التعاوني، والتعلم النشط، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم الذاتي، وغيرها. يمكن للمعلم اختيار الأسلوب المناسب وفقًا لاحتياجات المادة وطبيعة الطلاب وأهداف التعلم المرجوة.

طريقة السؤال والإجابة

هي طريقة تعليمية تعتمد على استجواب المعلم للطلاب بشكل شفهي وطلب إجابات منهم. تهدف هذه الطريقة إلى تطوير عادات التفكير لدى الطلاب. يقوم المعلم بطرح الأسئلة واستلام الإجابات من الطلاب، ثم يقوم بتقييم هذه الإجابات وتوجيه العملية التعليمية.

---

109) الجمل، علي أحمد. (2003) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة :عالم الكتب. ط3..

110) اللقاني ،أحمد حسين. (1995). تطوير مناهج التعليم، القاهرة: عالم الكتب. ط 1

يجب على المعلم الذي يستخدم طريقة السؤال والإجابة أن يقوم بالتحضير اللازم قبل دخوله إلى الفصل الدراسي. يجب على المعلم مراجعة المادة وإعداد أسئلة تساعد الطلاب على التفكير. هناك مبادئ مهمة يجب مراعاتها لاستخدام طريقة السؤال والإجابة بشكل فعال، ويمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو التالي[(111)]:

- يجب أن تكون الأسئلة بسيطة وواضحة ومفهومة، ويجب تجنب الأسئلة غير المحددة.
- يجب أن تأخذ المعلم في الاعتبار الأهداف والمعايير السلوكية عند إعداد الأسئلة.
- يجب إعداد أسئلة تناسب خصائص وقدرات الطلاب. لا يجدر بأن يتم إعداد أسئلة صعبة جدًا بحيث لا يستطيع الطالب الإجابة عليها، ومن الواضح أن إعداد أسئلة بسيطة يستغرق الوقت والجهد دون جدوى.
- يجب تجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة عليها بـ "نعم" أو "لا"، لأن هذه الأسئلة لا تتيح للطلاب الفرصة للتفكير بشكل كافٍ.
- يجب توفير أسئلة على مستويات مختلفة من المعرفة، بدءًا من المعرفة الأساسية حتى مستوى التقييم. بالتالي، يمكن استخدام كلمات السؤال مثل "من، ماذا، لماذا، أي، كيف" لإعداد الأسئلة.

عند طرح الأسئلة، يجب مراعاة المبادئ التالية:

- يجب طرح الأسئلة على الفصل بأكمله، ومنح فترة زمنية محددة للتفكير، ثم تحديد الشخص الذي سيقوم بالإجابة. يجب إعطاء الأفضلية للطلاب المتطوعين. يجب طرح الأسئلة السهلة على الطلاب الذين يتعلمون ببطء ومن ثم زيادة تحدي الأسئلة تدريجياً.
- يجب تشجيع الطلاب على التفكير قبل الإجابة على الأسئلة، ويمكن تشجيعهم على توجيه الأسئلة لبعضهم البعض أيضًا، مما يعزز التفاعل والمشاركة.
- يجب تقديم توجيه وملاحظات بناءة على الإجابات التي تقدمها الطلاب. يمكن للمعلم أن يوجه الطلاب بإعطاء توجيهات إضافية أو طرح أسئلة إضافية لتوضيح المفاهيم.
- يجب تشجيع الاستفسار والتفاعل بين الطلاب، حتى يتمكنوا من تبادل الأفكار والمعرفة.
- يجب إعطاء الثناء والتقدير للطلاب عندما يقدمون إجابات جيدة أو يساهمون بشكل فعال في النقاش.

111) Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve degerlendirme*. Eskişehir: Açıkögretim Fakültesi Yayını No: 1802.

- يجب توجيه الأسئلة بحيث تركز على الفهم والتحليل والتطبيق والتقييم، بدلاً من الاعتماد على الحفظ البسيط[112].

تستخدم طريقة السؤال والإجابة في العديد من المجالات التعليمية، سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي أو التدريب المهني. يمكن أن تكون فعالة في تعزيز التفكير النقدي وتحفيز المشاركة الفعالة للطلاب وتعزيز فهمهم للمواد الدراسية.

المناقشة

هي طريقة تعتمد على نشاط الطلاب وتستخدم على نطاق واسع في الفصول الدراسية. تستخدم طريقة المناقشة لتمكين مجموعة من الطلاب من استكشاف موضوع معين بشكل أعمق وأكثر تفصيلاً من خلال تبادل الآراء والأفكار والانتقادات. تتضمن هذه الطريقة أنشطة مثل الاستماع والاستجواب وتبادل الأفكار والتقييم. الهدف الأساسي هو تشجيع الطلاب على التفكير في موضوع معين وتطوير مهارات التفكير النقدي وتوليد أفكار متنوعة[113].

تستخدم طريقة المناقشة لكشف نقاط عدم فهم الطالب وتوضيح المفاهيم وتعزيز فهم الموضوع. تساعد هذه الطريقة أيضًا المعلم على معرفة كيفية فهم الطلاب للموضوع. تساعد الطريقة في تفعيل المعرفة المسبقة للطلاب وربطها بالحياة العملية. يمكن استخدام هذه الطريقة لتحقيق أهداف في المجالين العاطفي والمعرفي. تساهم المناقشات الموجهة نحو الأهداف المعرفية في تمكين الطلاب من استعراض آرائهم وتطبيق المعرفة السابقة وتوصيلها بما تم تعلمه سابقًا. أما المناقشات الموجهة نحو الأهداف العاطفية، فتمكن الطلاب من استكشاف وتقييم آراء زملائهم وتطوير مهارات الاستماع[114].

تختلف أدوار الطلاب والمعلم في طريقة المناقشة. المعلم لم يعد مجرد مدير، بل أصبح موجهًا. تلعب دور المعلم دورًا حاسمًا في هذا السياق. يجب على المعلم مراقبة جميع الأنشطة في الفصل بعناية وضمان تقدم التعلم بنجاح. لذلك يلعب المعلم أدوارًا مختلفة كمبادر ومنظم ومزود للمعرفة وداعم ومقيّم لتخطيط وتنفيذ نشاط تعليمي.

112) مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2011). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 9ط

113) مركز تطوير تدريس العلوم (2002) . أعمال مؤتمر المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم" وندوات المركز، جامعة عين شمس.

114) لعجمي ، مها بنت محمد . (2005) . المناهج الدراسية أسسها مكوناتها تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية . الرياض : مطابع الحسيني

تتوفر أشكال مختلفة لتطبيق طريقة المناقشة في الفصل. يمكن تفضيل هذه الأشكال وفقًا لخصائص الموضوع والطلاب. **من بين الأشكال الشائعة للمناقشة وميزات كل منها**[115]:

مناقشة جماعية كبيرة: يفتح المعلم مناقشة حول موضوع الدرس لكل الطلاب ويطلب منهم تعبير آرائهم وأفكارهم من خلال طرح أسئلة مختلفة. يكون المعلم هو المدير الذي يقود المناقشة وفي نهاية المناقشة، يقوم المعلم بتقديم تقييم للموضوع وإضافة تعليقاته على النقاط غير المفهومة.

مناظرة: يتم تشكيل مجموعتين من الطلاب، إحداهما لصالح الموضوع والأخرى ضده. تقوم المجموعات بإعداد مسبق للموضوع ومناقشته بشكل معارض بشكل منظم. يتمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم ورأيهم في الفترة المخصصة لكل فريق.

الجلسة المفتوحة (أو الجلسة العامة) هي تنسيق يشبه الندوة، ولكن يختلف عنها في أن أعضاء الجلسة يتحدثون بشكل تتابعي من خلال منح الكلمة للأعضاء بشكل فردي من قبل الرئيس. في الجلسة المفتوحة، يحق للأعضاء التحدث عدة مرات حول الموضوع المطروح. يجب أن لا يكون عدد المتحدثين في الجلسة المفتوحة مرتفعًا جدًا ويجب منح الفرصة للمتحدثين للتعبير عن آرائهم[116].

تُعتبر طريقة المناقشة وسيلة لتمكين الطلاب من اكتساب مهارات التحليل والتركيب والتقييم على مستوى عالٍ، وتمكنهم من طرح وجهات النظر والأفكار المتعلقة بالموضوع وتوفير فرصة للتعبير عنها. كما تساعد في خلق بيئة تعلم ديمقراطية تشجع الطلاب على التفاعل والتعاون. ومع ذلك، قد تكون صعوبة تطبيق الجلسة المفتوحة في فصول كبيرة وتستغرق وقتًا طويلاً، مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى ابتعادها عن هدفها وصعوبة إدارة الصف[117].

طريقة الحالة النموذجية

هي طريقة تستند إلى تحقيق تعلم الطلاب من خلال حل المشكلات التي تواجههم في الحياة الواقعية داخل الفصل الدراسي. بمعنى آخر، في هذه الطريقة، يُطلب من الطلاب المشاركة والتأثير في حل المشكلة المعقدة وتوليد آراء وحلول حول أسباب المشكلة. تستخدم هذه الطريقة لتزويد الطلاب بمفهوم أو مهارة وتطبيقها عمليًا في الموضوع المعني. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدامها لحل مشكلة تواجهها في

115) Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA: Wadsworth.

116) عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). تطوير منـاهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات

117) Popham, W. J. (2001). *ie truth about testing: An educator's call to act_on*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

الحياة اليومية. تكون حالات النموذج عادة ما تكون كتابية، ويمكن أيضًا أن تشمل حالات نموذجية بصرية.

تتطلب دراسة حالة النموذج تكثيف جهود الطلاب في حالات معينة. معظم حالات النموذج تظهر المشاكل العامة والظروف. إذا لم يتركز الحالة على مشكلة عامة أو موضوع محدد، يمكن التركيز على المشكلة العامة أو الحالة التي يقوم بها الطلاب. تتطلب طريقة الحالة النموذجية استخدام مهارات التفكير العالي [118].

في طريقة الحالة النموذجية، يمكن أن تكون الحالة المشكلة حقيقية أو وهمية. يعمل الطلاب على تحليل الحالة وتقييم المشكلة واستنتاجها من تقرير يصف الحالة ويحتوي على المعلومات اللازمة. في هذه الطريقة، يكون تحديد الموضوع مهمًا للغاية. يجب أن تكون هناك حدود للموضوع المحدد. يجب تحديد الأسئلة النقدية المتعلقة بالموضوع المختار.

يمكن للحالة النموذجية أن تقدم للصف من قبل المعلم، وفي بعض الأحيان يُطلب من الطلاب كتابة حالة نموذجية وحلها. السبب وراء ذلك هو أن كل فرد يواجه مشاكل مختلفة في الحياة اليومية وقد يحتاجون إلى بذل جهود للتغلب على هذه المشاكل. وبالتالي، ستزيد حساسية الطلاب تجاه الأحداث المحيطة بهم [119]. يمكن تنفيذ طريقة الحالة النموذجية بمشاركة الفصل بأكمله أو يمكن تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة. ومع ذلك، في حالة مشاركة الفصل بأكمله أو العمل مع الفرق الصغيرة، فإن فهم الحالة النموذجية بشكل صحيح يعد أمرًا هامًا جدًا. يجب مناقشة سبب الحالة، وكيفية حدوثها، والأسباب والنتائج المترتبة عليها، ثم يجب التركيز على اقتراحات الحل البديلة.

طريقة الحالة النموذجية، بسبب التعامل مع المشاكل التي يواجهها الأشخاص في الحياة الواقعية، تحتوي على سمات إيجابية مثل الحفاظ على اهتمام ودافع الطلاب على مستوى عالٍ، وملائمتها للعمل الجماعي للطلاب، وزيادة قدرتهم على حل المشكلات والقدرات التفكيرية. ومن بين النقاط التي يتم انتقاد طريقة الحالة النموذجية هو عدم القدرة على ضبط الصف خلال المناقشات والوقت الطويل الذي يستغرقه تنفيذها.

[118] الطلافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع

[119] Vu, T. T. ve Dall'Alba, G. (2007). Student's experience of peer assessment in a Professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Educaction*, 32(5), 541-556.

"إن الشخص الذكي هو الشخص الذي يمكنه حل المشكلات. إنها ليست قدرة عقلية توجد في العقل بشكل طبيعي. إنها مهارة يمكن تعلمها وتطويرها. ويمكن أن تساعد طريقة الحالة النموذجية في تعزيز هذه المهارة وتنميتها لدى الطلاب[120].

طريقة حل للمشكلات



هي عملية تتضمن التغلب على الصعوبات المواجهة للوصول إلى هدف محدد. يمكن وصف حل المشكلات كعملية توليد حلول باستخدام المعرفة وإضافة الأصالة والإبداع والخيال إليها. تستند طريقة حل المشكلات إلى عملية البحث العلمي. تُستخدم هذه الطريقة في استراتيجيات التدريس لاكتساب مهارات التطبيق العقلي وتحليل وتوليف المجال المعرفي وتطويره [121].

غالبًا ما يعتقد الطلاب أن إجابات المشكلات موجودة في الكتب. ومع ذلك، فإن إجابات المشكلات التي يواجهها البشر ليست سهلة. لا يوجد كتاب دراسي لحل المشكلات المعقدة في الحياة البشرية. يعتمد نجاح الطلاب وقدرتهم على التعامل مع مشكلاتهم على قدرتهم على حل المشكلات. تقوم أساساً لعملية حل المشكلات على أعمال جون ديوي. وبناءً على ذلك ، يجب أولاً التعرف على وجود المشكلة وتحديدها في طريقة حل المشكلات. ثم يتعين جمع المعلومات لتطوير محاولات لحل المشكلة وايجاد حلول محتملة.

[120] شوق، محمود أحمد.(1995) . تطوير المناهج الدراسية . الرياض: دار عالم الكتب.
[121] شحاته، حسن (2003) . المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. ط3

أخيرًا ، يتعين تقديم حلاً مؤقتًا لاختبار قابلية التطبيق في حالات متغيرة [122]. يعتمد النجاح في تطبيق حل المشكلات على الملاحظة الدقيقة لهذه المراحل.

تعد طريقة حل المشكلات طريقة يمكن تطبيقها في جميع مستويات التعليم. يجب إجراء دراسات لتطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. ستساعد هذه الدراسات الطلاب على التعامل مع مشكلاتهم الشخصية ومشكلات المجتمع. يتطلب حل المشكلات أن يكون للأفراد مهارات التفكير الإبداعي والتفكير النقدي والقدرة على التحليل. كطريقة للتفكير، يمنح حل المشكلات الاستقلالية للفرد. تجلب هذه الاستقلالية المسؤولية والاستجواب والإبداع معًا. **من بين أهم نقاط** زيادة فعالية طريقة حل المشكلات هو وجود تخطيط مفصل يشمل جميع مراحل العملية. يجب تحديعند اختيار نوع المشكلة وتحديد كيفية المضي قدمًا في العملية.

يتميز الحل الإبداعي للمشكلات بأنه يركز على الطالب ويشجع الجهود الفردية والعمل الجماعي، ويساعد على بناء ثقة الطلاب في أنفسهم وتنمية مهارات الاستجواب والبحث. ومن الممكن أن يواجه الطلاب بعض التحديات في العثور على المشكلة المناسبة وتنظيم المشكلة والتركيز عليها وتوجيه الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون من الصعب تنفيذ العملية بشكل فردي بدون تعاون عدة طلاب، وقد يكون صعبًا تطبيقها في جميع الدروس[123].

الأسلوب التعليمي "الشرح والتطبيق" هو أكثر فعالية من التدريس الكتابي والشفهي في تعلم الطلاب، وذلك لأن الطلاب يتذكرون ما يرونه بصورة أفضل من ما يقرؤونه أو يستمعون إليه. يعتمد هذا الأسلوب على شرح وعرض إجراء عملية ما أو تشغيل أداة أو جهاز قبل تطبيقها ومن ثم تمارين وتطبيقات لتعليم الطلاب. يتم تنفيذ هذا الأسلوب من خلال إجراء بعض العروض والمظاهر العملية أمام الطلاب، بهدف تنمية الأهداف السلوكية المتعلقة بالموضوع. يتمحور هذا الأسلوب حول المعلم والطلاب، حيث يكون الجانب العرضي للمعلم والجانب العملي للطلاب.

يمكن تطبيق هذا الأسلوب بواسطة استخدام الأدوات الفعلية في بيئة حقيقية، أو باستخدام النماذج والصور المتحركة أو الثابتة. لتحقيق نجاح أسلوب الشرح والتطبيق، يجب أن يتم التخطيط والتحضير بشكل جيد. يشمل ذلك تخصيص وقت كافٍ للتخطيط، وضمان جاهزية الأدوات والمواد، وإعلام الطلاب

---

122) Wen, M. L. ve Tsai, C. (2006). University students'perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *H_gher Educat_on*, 51, 27-44.

123) الشافعي، ابراهيم محمد وزملائه. (1996) . المنهج المدرسي من منظور جديد.السعودية . مكتبة العبيكان للنشر.الطبعة الأولى

بالخطة عن طريق وضع الخطوات المكتوبة في مكان مناسب في الفصل، وإعداد أسئلة لإعطاء ردود فعل للطلاب، والتحقق من ملاءمة مكان إجراء العرض[124].

توفر أسلوب الشرح والتطبيق فرصة للطلاب للتعلم من خلال الرؤية والاستماع والمشاهدة والتطبيق. وتساعد في تنمية المهارات التعلمية بشكل كبير، وتجعل انتباه الطلاب يستمر لفترة طويلة خلال الدرس، وتوفر فرصًا لتطبيق ما تعلموه. ومن بين الجوانب الإيجابية لهذا الأسلوب أنه يحتاج إلى مجهود ووقت كبيرين، وأنه صعب التطبيق في فصول مزدحمة، وأنه لا يكون فعالًا في تحقيق عمليات التحليل والتركيب والتقييم على المستوى العقلي العالي.

- هل يمكن استخدام الأسلوب التعليمي "الشرح والتطبيق" في جميع المواد الدراسية؟
- ما هي الأدوات التي يمكن استخدامها في تطبيق الأسلوب التعليمي "الشرح والتطبيق"؟
- هل يمكن استخدام الأسلوب التعليمي "الشرح والتطبيق" في التعليم عن بُعد؟[125].

تقنيات التعلم والتدريس

تُعتبر التقنية مفهومًا يُربك مع مفهوم الأسلوب، حيث تعد التقنية المسلك الذي يتبع في تقديم المواد التعليمية وتنظيم الأنشطة التعليمية. وتكون التقنية أضيق نطاقًا من الأسلوب. لذلك، يمكن تعريف التقنية التعليمية بأنها الطريقة التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه والتي يتبعها في الصف. يمكن أيضًا تعريف التقنية التعليمية بأنها تطبيق أسلوب التدريس أو مجموعة الإجراءات التي تتم في الصف[126].

يوجد العديد من التقنيات التعليمية التي يمكن للمعلم استخدامها في الصف. لكل تقنية خصائص فريدة. يتوجب هنا التركيز على تحديد ما إذا كانت التقنية المستخدمة ملائمة للأهداف المطلوبة والمواضيع المدروسة. كما يجب أيضًا مراعاة ملائمة التقنية للطلاب والمعلم. بالإضافة إلى ذلك، يجب تحديد التقنيات التي تشجع مشاركة الطلاب في الدرس وتعزز العمل الفردي والجماعي.

تم تصنيف التقنيات التعليمية بواسطة الباحثين المختلفين في تصنيفات مختلفة. بعضها يصنف التقنيات وفقًا لمحتواها، وبعضها يصنفها وفقًا لمكان تطبيقها (داخل الصف وخارجه)، وبعضها يصنفها وفقًا للطرق التي يتم بها التطبيق (فرديًا وجماعيًا). ومع ذلك، سنركز هنا على التقنيات الأكثر استخدامًا دون الاقتصار على هذه التصنيفات. بعض هذه التقنيات تشمل تقنية العصف الذهني، وتقنية التمثيل،

124) الخوالدة، محمد محمود (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي . عمان: دار المسيرة.
125) إبراهيم ،عبدالله محمد (2004) . المنهج المدرسي المعاصر..عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الرابعة
126) الخولي ، محمد علي (2011).. المنهج الدراسي : الأسس والتصميم والتطوير والتقييم . الاردن : دار الفلاح للنشر والتوزيع.

وتقنية الدراما، وتقنية الدراما الإبداعية، وتقنية التشبيه، والتعليم المبرمج، والتعليم المصغر، والتعليم المدعوم بالحاسوب، وتقنية الرحلات، وتقنية المراقبة[127].

تقنية العصف الذهني



تشرح الصورة عمليات العصف الذهني

يُعرف تقنية العصف الذهني بشكل واسع وتُستخدم على نطاق واسع كتقنية للتفكير. يُستخدم العصف الذهني للطلاب لتطوير أفكارهم، وإيجاد حل لمشكلة ما، وتوليد أفكار وأفكار في مواضيع مختلفة. تسمح تقنية العصف الذهني للطلاب العمل جماعيًا بالتفكير في موضوع محدد أو حدث أو حالة مشكلة وإنتاج عدد كبير من الأفكار بغض النظر عن مدى صحتها أو خطأها.

في تقنية العصف الذهني، لا يهم نوعية الأفكار المُطلقة. الأمر المهم هو قدرة التفكير في أفكار متعددة بغض النظر عن جودتها. يهدف ذلك إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي للطلاب. التفكير الإبداعي يُعرف بأنه القدرة على إنشاء علاقات بين كائنات أو أفكار لم يُنشئ العلاقة بينهما من قبل.

تقنية العصف الذهني هي تقنية حل المشكلات التي تتيح للمشاركين استخدام خيالهم لحل مشكلة ما. ومع ذلك، يُتوقع من الطلاب في هذه التقنية تقديم أكثر من حلاً للمشكلة. لكي تكون التقنية ناجحة، يجب تسجيل جميع أفكار الطلاب وقبولها بدون حكم مسبق. بالإضافة إلى ذلك، يجب تأجيل التقييم

[127] الشافعي، ابراهيم محمد وزملائه. (1996) . المنهج المدرسي من منظور جديد. السعودية . مكتبة العبيكان للنشر. الطبعة الأولى

وخلق بيئة حرة ومرحة وتشجيع إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، وتنظيم الأفكار المقترحة من خلال تجميعها وترتيبها[128].

يمكن استخدام تقنية العصف الذهني في جميع أنواع الدروس. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تطبيق أنشطة العصف الذهني بشكل عكسي أيضًا. في أنشطة العصف الذهني العكسية، يفكر الطلاب بالمشكلات من الجانب العكسي ويحاولون تقديم حلول غير مباشرة من خلال التركيز على الجوانب الخاطئة أو السلبية للأحداث.

يُمكن تطبيق تقنية العصف الذهني في مجموعات تحتوي على أكثر من ستة أشخاص، ويمكن أيضًا تطبيقها مع عدد أكبر من الأشخاص، حتى الفصل بأكمله. الأمر المهم هو وجود قائد يمكنه تنفيذ تقنية العصف الذهني بشكل فعال ووجود أشخاص يقومون بتدوين الأفكار [129].

تقنية العصف الذهني تسمح لجميع الطلاب بالمشاركة في الدرس وتعزز تحفيز الطلاب وهي تقنية لا تحتاج إلى تحضير مسبق مكثف وتسهل التعبير عن المشاعر وتعزز الحيوية في الدرس. ومع ذلك، يعتبر تقييم كل طالب على حدة صعبًا، وعدم توفر فرصة لإبداء تعليقات مفيدة وبناءة للطلاب أثناء تطبيق التقنية، وعدم توافقها تمامًا مع التفكير التحليلي بعض النقاط التي يتم انتقادها.

- هل يمكن استخدام تقنية العصف الذهني في حل المشكلات الشخصية؟
- ما هي الطرق الأخرى التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير الإبداعي؟
- هل يمكن استخدام تقنية العصف الذهني في المجالات العملية مثل الأعمال التجارية؟[130].

تقنية العب الأدوار

هي تقنية تعليمية تسمح للطلاب بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم عن طريق تجسيد دور شخصية أخرى. يعتبر العب دور من التقنيات الموصى بها للاستخدام في التعليم منذ فترة طويلة. في العب دور، يتجاوز الفرد دوره الحقيقي ومشاعره الشخصية ويتبنى هوية شخصية أخرى. وبذلك، يتم تعزيز قدرته على فهم الآخرين. في تقنية العب دور، يتم تقديم مفهوم الدرس أو موضوع معين أو مشكلة أو حدث من قبل مجموعة من الطلاب أمام مجموعة أخرى من الطلاب بشكل درامي[131]. يتولى المعلم هنا مهمة توجيه

[128] عميرة، إبراهيم (2009). المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف.
[129] اللقاني، حسين (2008). المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب.
[130]) Wen, M.L. ve Tsai, C. (2006). University students'perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Educat_on*, 51, 27-44.
[131] (Urbamik, Mary K. (2002): Curriculum planning and Teaching New York, Roman and Littlefield.

اللعب الدوري وتوجيه المناقشة. بينما يقوم الطالب بإظهار قدرته الإبداعية باستخدام مهاراته. أحد أهم جوانب تقنية العب دور هو قدرتها على تعزيز النجاح لدى الطلاب ذوي الأداء المنخفض. يمكن تصنيف فوائد تقنية العب دور كتعزيز النمو العقلي والعاطفي والحركي للطلاب، وإظهار إبداعهم، واتضاح مشاعرهم وأفكارهم الذاتية، ومساعدتهم في فهم مشاعر الآخرين في نفس الوضع بشكل أفضل. ومع ذلك، يمكن أن تواجه تقنية العب دور بعض العيوب مثل احتياجها لوقت طويل، والتباعد عن الهدف عندما لا يدرك الطلاب أهمية اللعب الدوري، وعدم تحقيق النجاح في حالة عدم التحضير الجيد[132].

تقنية الدراما التعليمية



توضح الصورة استخدام الدراما في التعليم

الدراما التعليمية هي تقنية تستخدم العروض المسرحية والتمثيل والأداء لتمكين الطلاب من تجسيد حادثة أو حدث أو فكرة أو مفهوم مجرد من خلال عمليات لعب مسرحي. توفر هذه التقنية للطلاب فرصة التعلم من خلال التجربة الفعلية لمواجهة المواقف التي قد يواجهونها. ووفقًا لأُونديرِ، فإن العلاقة الأكثر وضوحًا بين المشاعر والتعلم هي أن الأحداث التي تحمل أهمية عاطفية يتم تذكرها بسهولة[133].

تثير تجارب الدراما التعليمية مجموعة متنوعة من المشاعر لدى الأطفال الذين يشاركون فيها وتساعد المشاعر على تمكين التعلم. تُستخدم تقنيات الدراما ولعب الأدوار بشكل متبادل، ومع ذلك، فإن لعب الأدوار هو تقنية تستخدم في تقنية الدراما. في الدراما، يتم تحديد الأدوار بشكل أكثر وضوحًا مقارنةً

[132]) White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal*, 33. http://www.as_an-e_-journal.com/pta_January_09.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2013).
[133] (Nicholls, A. and Nichoolls, S. H. (2003): Developing a Curriculum third Edition London: George Allen and Unwin.

بتقنية لعب الأدوار. في تقنية الدراما، يستخدم الطلاب خيالهم وإبداعهم وتجاربهم بشكل أكثر كثافة من تقنية لعب الأدوار. تقنية الدراما ليست ذات جانب واحد، بل هي موجهة للجمهور والمشاهدين.

هناك أنواع مختلفة من تقنية الدراما؛ وهي الدراما الطبيعية والبنائية. **تؤكد الدراما الطبيعية** على الطبيعية وفي ألعاب الدراما بهذا النوع، يحظى الممثلون بحرية التعبير عن أنفسهم. الهدف من هذه التقنية هو تمكين الأفراد من اكتساب عادة التحدث بحرية وتمكينهم من التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بكلماتهم الخاصة. **أما تقنية الدراما البنائية**، فهي تستهدف بشكل أكبر الطلاب البالغين وفي هذا النوع من الدراما، تكون الألعاب أكثر جدية وتخطيطًا. يمكن استخدام العروض المسرحية الطبيعية والقصص والألعاب الحرة كأمثلة على الدراما الطبيعية، بينما يمكن استخدام الدمى والألعاب كأمثلة على الدراما البنائية[134].

تقنية الدراما الإبداعية



حقيبة الدراما الإبداعية في البيئة الصفية

هي أنشطة تعتمد على ابتكار المشاركين وأفكارهم الأصلية وذكرياتهم الشخصية ومعرفتهم لإنشاء حالات فعلية وتجسيد لحظية بدون نص مكتوب مسبقًا. تتم الدراما الإبداعية بشكل طبيعي وبحرية. في الدراما الإبداعية، يتم إنشاء لعبة بدلاً من قصة مكتوبة مسبقًا. في الدراما الإبداعية، لا يوجد نص مكتوب مسبقًا. ويقوم المشاركون بالتمثيل استنادًا إلى ابتكارهم الخاص وأفكارهم الأصلية وذكرياتهم الشخصية ومعرفتهم. **تهدف الدراما الإبداعية** إلى مساعدة الطفل على التعامل بشكل صحيح مع الحالات والأحداث الجديدة

[134] عزيز، مجدي (1999). تنظيمات المناهج المعاصرة: القاهرة، مكتبة الأمجلو المصرية.

من خلال إنشاء الألعاب. وبالتالي، يجب أن تكون الدراما الإبداعية نشاطًا مخططًا مسبقًا وموجهًا من قبل متخصصين ذوي خبرة لتكون تجارب حية وصحية للاستكشاف والتجربة بواسطة الأطفال(135).

تتألف عناصر الدراما الإبداعية من قائد الدراما، ومجموعة الدراما، والمواد، والبيئة الملائمة. يخطط قائد الدراما لنشاط الدراما المقرر، ويساعد في تحضير المجموعة جسديًا ونفسيًا للمشاركة في النشاط، ويدير ويوجه المجموعة. تتكون مجموعة الدراما من أفراد مستعدين للمشاركة في النشاط. تشمل المواد الألعاب والكرات والوسائد وما إلى ذلك التي يتم استخدامها أثناء النشاط. تعني البيئة الملائمة أن يتمكن المشاركون من تنفيذ حركات الجسم بسهولة وبشكل صحي في بيئة معزولة عن ضوضاء العالم الخارجي، ومن المفضل أن تكون الأماكن المغلقة أكثر مناسبة(136).

عند التخطيط لأنشطة الدراما الإبداعية، يجب مراعاة البيئة التي ستجرى فيها النشاط. يجب أن يكون من المعروف للطلاب أهمية النشاط وأنها ممتعة ومثيرة، وأنها تتناسب مع احتياجاتهم ويمكن تنفيذها في بيئة آمنة. الدراما الإبداعية هي نشاط يشمل تجربة المشاركين في إنشاء قصص ومشاهد مسرحية باستخدام خيالهم وابتكارهم. يمكن أن تكون الدراما الإبداعية نشاطًا فرديًا أو جماعيًا، وتشمل تفاعل المشاركين مع بعضهم البعض وتجسيد الشخصيات والعبارات المختلفة.

تستخدم الدراما الإبداعية مجموعة متنوعة من التقنيات والأساليب لتعزيز التفكير الإبداعي والتعبير الفني. يمكن للمشاركين أن يكونوا جزءًا من عملية الكتابة المشتركة للقصة أو السيناريو، ويمكنهم تجسيد الشخصيات وإعطائها صوتًا وحياة. يمكن استخدام الحركة والملابس والموسيقى والديكور والإضاءة لتعزيز تجربة الدراما الإبداعية(137).

تعد الدراما الإبداعية أداة قوية لتعزيز التعبير الذاتي وتنمية المهارات الاجتماعية. تشجع المشاركة في الدراما الإبداعية على التعاون والتواصل وفهم وجهات نظر الآخرين. كما تساعد في تعزيز الثقة بالنفس وخلق بيئة آمنة للتعبير عن الأفكار والمشاعر.

تُستخدم الدراما الإبداعية في مجموعة متنوعة من السياقات والمجالات، بما في ذلك التعليم والتدريب والعلاج النفسي والتنمية الشخصية والترفيه. يمكن أن تُعد الدراما الإبداعية وسيلة فعالة للتعلم والنمو الشخصي، حيث تساعد على تطوير المهارات العاطفية والاجتماعية والإبداعية للأفراد.

135) عبدالحميد، سعيد (2014). المناهج المدرسية بين الأصالة والمعاصرة، الرياض: مكتبة الرشيد.

136) Gözütok, D. (2000). Ögretmenligimi geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitapevi.

137) قليي، رشدي (2000). التقويم وتطوير الأهداف التعليمية، التقديم كمدخل لتطوير التعليم، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

من المهم أن يكون للدراما الإبداعية قائد محترف يتوجب عليه توفير الاتجاه والتوجيه وخلق بيئة آمنة وداعمة للمشاركين. يجب أن تكون الدراما الإبداعية مرنة ومتكيفة مع احتياجات وقدرات المشاركين لتحقيق أقصى استفادة منها[138].

تقنية المقارنة



ترمز الصورة عن تقنية المقارنة

هي تقنية تستخدم على نطاق واسع في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال التعليم. تهدف هذه التقنية إلى تدريب الطلاب على التعامل مع حالة حقيقية من خلال العمل على حالة مشابهة لها. تسمح تقنية المقارنة للطلاب بالعمل والتدريب على حل مشكلة معينة في بيئة آمنة ومريحة، دون الحاجة إلى تعامل مباشر مع الواقع.

يمكن استخدام تقنية المقارنة في حالات تتطلب تدريب على استخدام أدوات أو معدات خطرة في بيئات واقعية. يمكن للطلاب أن يكتسبوا المهارات اللازمة ويتعلموا كيفية التعامل مع المخاطر والتحكم فيها من خلال الممارسة في بيئة محاكاة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تنظيم تقنية المقارنة باستخدام الحواسيب في الفصول الدراسية، مما يتيح للطلاب حل المشكلات واتخاذ القرارات ضمن سياقات تعليمية مناسبة[139].

توفر تقنية المقارنة فوائد عديدة للطلاب، مثل تنمية قدراتهم على تطبيق المفاهيم والمهارات التي يتعلمونها في الحياة الواقعية، وتنمية مهارات الاتصال، وتقليل التكاليف المرتبطة بالتدريب العملي. ومع ذلك، يجب مراعاة أنه ليس دائماً ممكناً إعادة إنشاء الواقع بشكل تام، وقد يتم تجاهل بعض الجوانب نظرًا

[138]) أمين، زينب (2002). مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية، المنها: دار الهدى للنشر والتوزيع.

[139]) Galanouli, D., C. Murphy and J. Gardner (2004), "Teachers' Perpections of ie Eiectiveness of ICT-Competence Training", Computer Education 43, 63-79.

للأسلوب البسيط للتعامل معها. وبدون تخطيط فعال، قد يعتبر الطلاب التقنية مجرد لعبة بدلاً من فرصة للتعلم الفعال[140].

برنامج التعلم المنهجي

هو أحد تقنيات التعلم الفردية. يعتبر باحثون مثل جانيه وبريسي وسكينر وكراودر من رواد تقنية التعلم المنهجي. يعتبر برنامج التعلم المنهجي نهجًا منهجيًا ومنظمًا للتعليم. يتكون من عملية تنفيذ تكنولوجيا التعلم المطورة بشكل منهجي للمساعدة في تحقيق أهداف سلوكية للطلاب.

اقترح سكينر تقنية التعلم المنهجي كحلاً لمشكلات التعلم في الفصول الدراسية. تعتمد هذه التقنية على تقديم المعرفة المطلوبة للطلاب بخطوات صغيرة والسماح للطالب بالتقدم وفقًا لسرعته الخاصة، كما توفر ردود فعل فورية للطالب حول صحة أو خطأ تعلمه. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر تعزيز السلوك المطلوب عن طريق مكافآت تحقيق الأداء المستهدف أمرًا مهمًا جدًا في عملية التدريس والتعلم[141].

يتكون نظام التعلم المنهجي من ثلاثة عناصر رئيسية. هذه العناصر هي البرنامج والأداة والطالب. البرنامج هو التخطيط المنهجي للمحتوى الذي سيتم تعليمه للطلاب. الأداة هي المساعد التي توفر البرنامج للطالب. يشمل الأدوات في برنامج التعلم المنهجي الكتب والبطاقات ومسجل الشريط والراديو والتلفزيون وآلات التعلم المنهجي. أما الطالب، فهو الفرد الذي سيتلقى المحتوى والأهداف السلوكية التي تم تحديدها في برنامج التعلم المنهجي.

يهدف برنامج التعلم المنهجي إلى تخصيص التعليم وتقليل الأخطاء. تستند هذه التقنية إلى مبادئ أساسية مثل مبدأ الخطوات الصغيرة، ومبدأ المشاركة الفعالة، ومبدأ النجاح، ومبدأ التصحيح الفوري، ومبدأ التقدم التدريجي، ومبدأ السرعة الفردية. يتم تنظيم أنشطة برنامج التعلم المنهجي باستخدام نماذج برامج مختلفة. من بين النماذج الأكثر شيوعًا هي "البرنامج الخطي" الذي طوره سكينر و."البرنامج المفصل" الذي طور هذا البرنامج بواسطة كراودر[142].

للاستفادة من برنامج التعلم المنهجي بشكل فعال، يجب تطبيق المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها هذا الأسلوب. عند تنظيم التطبيقات التي تستند إلى هذه المبادئ، يمكن تحقيق النجاح المرجو. يجب تخطيط الهدف والمحتوى والأدوات والموارد المستخدمة والمدة الزمنية والتقييم. يجب أخذ سرعة

[140] ‹براهيم، عبدالله (2008). المنهج المدرسي، عمان: المكتبة الوطنية.
[141] كمب، جيرولد (1987). تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية.
[142] Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

التعلم للطلاب في الاعتبار. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يكون للمعلمين الكفاءة اللازمة لتنفيذ برنامج التعلم المنهجي.

يُعتبر برنامج التعلم المنهجي طريقة إيجابية حيث يتطلب انتباهًا مستمرًا من الطلاب، وإعادة مراجعة الموضوعات غير المفهومة حتى الوصول إلى الفهم الكامل، وتوفير ردود فعل فورية للطلاب وتعزيز سلوك النجاح. ومع ذلك، يجب ملاحظة أن تقنية التعلم المنهجي قد لا تكون دائماً الخيار الأمثل لكل طالب، حيث تختلف أساليب التعلم واحتياجات الطلاب. لذا، من المهم استخدام تنوع الأساليب التعليمية التي تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة واحتياجات الطلاب(143).

في النهاية، برنامج التعلم المنهجي هو تقنية تعليمية منهجية ومنظمة تهدف إلى تحقيق أهداف التعلم الفردية من خلال نهج منهجي. يوفر هذا الأسلوب تقديم المحتوى بخطوات صغيرة، وتشجيع التفاعل، وتركيز على النجاح، وتوفير ردود فعل فورية. ومع ذلك، يجب اختيار الأسلوب التعليمي الأنسب لكل طالب على حدة، وقد لا يكون برنامج التعلم المنهجي الخيار الأمثل للجميع.

التعليم المجزأ

هو أسلوب تعليمي يستخدم لتطوير مهارات المعلمين المتدربين. يتم في هذا الأسلوب إجراء تجارب تعليمية تجريبية في إطار برنامج تعليمي لزيادة فهم الأفراد للمفاهيم التعليمية. التعليم المجزأ هو تقنية تعليمية تتطلب بيئة مختبرية (تكون أكثر تحكمًا من البيئة الصفية العادية) لزيادة المهارات والمعرفة لدى المعلمين المتدربين(144). يتم في هذه التقنية اختبار الأنشطة والتجارب. يهدف التعليم المجزأ إلى تمكين المعلمين المتدربين من تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبوها، واكتساب الخبرات من خلال التجربة، وتطوير مهارات البحث، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقليل مستوى القلق لديهم، وتوفير فرصة لتقييم أنفسهم. تُجرى العديد من الدراسات حول تطبيقات التعليم المجزأ في مجالات مختلفة، بما في ذلك التعليم اللغوي، والطب، والاقتصاد، وإدارة الأعمال، والإلكترونيات، والسياحة. وتتوسع هذه التطبيقات بسرعة نحو مجالات مختلفة. تُعتبر التقنية التعليمية المجزأ تجربة تعليمية مصغرة من حيث المدة الزمنية للتدريس وعدد الطلاب ومحتوى الموضوع(145). يتم تنفيذ التعليم المجزأ بمدة تتراوح بين 5 إلى 20 دقيقة مع عدد قليل من الطلاب. يتم تسجيل الدروس على الفيديو، ويتابع المعلم المتدرب نفسه ويقيّم نفسه. كما يُطلب

143) Kolb, D. , Boyatzis, R. E. ve E Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. R. J. Sternberg ve L. F. Zang (Ed.), Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates.

144) Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler". Konya: Kuzucular Ofset.

145) Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eg_t_model Program Geliştirme. 11. Baskı, Ankara: PEGEM Yayıncılık.

من المعلم أن يطلب التعليقات والمقترحات من الطلاب بشأن تنفيذ مهارات التدريس. يتم إعادة تدريس الدروس المجزأة بناءً على هذه الاستجابات. في تقنية التعليم المجزأ، يكون كل معلم متدرب في دور الطالب والمعلم. يمكنهم الحصول على بيئة تعلم نشطة من خلال العمل العملي والتجربة. يتميز التعليم المجزأ بعدة جوانب إيجابية مثل توفير فرصة للسيطرة على التعليم، وتقديم فرصة للمعلم. [146].

هناك العديد من الدراسات التي تناقش تطبيقات التعلم المجزأ في مجالات مختلفة، مثل التعلم اللغوي، والطب، والاقتصاد، وإدارة الأعمال، والإلكترونيات، والسياحة. توسعت هذه التطبيقات بسرعة في مجالات مختلفة [147].

يتميز التعلم المجزأ بعدة جوانب إيجابية، مثل توفير فرصة للسيطرة على التعليم، وتقديم فرصة للتقييم الذاتي، وتوفير إمكانية تخطيط وتنفيذ استراتيجيات التدريس الجديدة، وتوفير فرصة لاكتساب وتطوير المهارات التعليمية المتنوعة. ومع ذلك، فإن التعلم المجزأ يعاني من بعض النواحي السلبية مثل صعوبة إدارة الصف والانضباط، وعدم ملاءمته لتعلم جميع المهارات التعليمية[148].

التعليم المدعوم بالحاسوب



توضح الصورة الخدمات التي يقدمها الحاسوب في التعليم

الحواسيب هي جزء مهم من الحياة اليومية وتستخدم بشكل واسع في جميع مجالات الحياة، وهي أدوات مهمة أيضًا في مجال التعليم. التعليم المدعوم بالحاسوب هو نظام فردي للتعليم يستخدم الحاسوب كأداة

146) Önder, A. (1999). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama (Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
147)Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: MeteksanLmt. iti.
148) Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

للتدريس. يهدف إلى تمكين الطالب من التعرف على نقاط الضعف وأداءه من خلال التفاعل المتبادل، والسيطرة على عملية التعلم الذاتي من خلال تلقي التغذية الراجعة، وتحقيق تفاعل أفضل في الدرس من خلال الرسوم البيانية والصوت والرسوم المتحركة والشكل، وذلك في سياق عملية التدريس والتعلم.

في التعليم المدعوم بالحاسوب، تساعد الحواسيب المعلم في مختلف جوانب عملية التعلم. يتميز التعليم المدعوم بالحاسوب بإنشاء بيئة تعلم مناسبة لخصائص التعلم المختلفة للطلاب، وتوفير قاعدة بيانات متزايدة وفقًا لتطور المعرفة، واستمرارية التعليم بأشكال متنوعة. ومع ذلك، قد يكون له بعض النقاط الضعف مثل توجه الطلاب نحو الفردية الأكثر، مما يؤدي إلى تقليل التفاعل والتواصل بين الطلاب، وعدم تحقيق النجاح إلا إذا كان هناك برامج فعالة ومتوافقة مع البرامج التعليمية(149).

الجولة الجيولوجية



توضح الصورة التعلم بالجولة الجيولوجية

تعد التقنية التي تتطلب دراسة الكائنات والظواهر والأحداث التي لا يمكن إحضارها إلى الفصل بشكل منظم ومخطط له تقنية تسمى جولة. تساعد تقنية الجولة الطلاب على التواصل مع الحياة وتساعدهم في الحصول على المعرفة. تساعد تقنية الجولة الطلاب على التعرف على الأحداث والظروف الطبيعية وفهم مشاكلها وتطوير القدرة على التفكير النقدي واكتساب سلوكيات هامة مثل المسؤولية والتعاون والتمسك بالالتزامات (150).

149) Üstündağ, T. (2000). Yaratıcı öğretmenimin günlüğü. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
150) Gözütok, D. (2003). Türk_ye'de program geliştirme çalı_maları. *Milli Egitim Dergisi*, 160.

يمكن تنظيم الجولات في أماكن مثل المتاحف والمصانع والمؤسسات الحكومية والمعارض والمكتبات والمسارح والغابات والبحيرات والسدود. عند تطبيق الجولات الدراسية كتقنية، لا ينبغي اعتبارها مجرد جولة بسيطة. لتكون تقنية الجولة فعالة ومثمرة، يجب إجراء بعض التحضيرات. يمكن ترتيب هذه التحضيرات على النحو التالي[151]:

- يجب إجراء دراسة تتعلق بالمكان الذي سيتم زيارته والتحقق منها من وجهة نظر أهداف الموضوع.
- يجب تحديد كيفية الوصول إلى المكان المراد زيارته وعدد الأشخاص المشاركين في الزيارة وما يجب القيام به هناك.
- يجب تزويد الطلاب بمعلومات حول المكان المراد زيارته. يجب تحديد النقاط التي يجب ملاحظتها والانتباه إليها.
- يجب مناقشة القواعد التي يجب اتباعها خلال الجولة مع الطلاب وتوزيعها عليهم كتعليمات مكتوبة.
- يجب استكمال الإجراءات القانونية والحصول على التصاريح المطلوبة للجولة.
- يجب تحديد أهداف الجولة بعد مناقشتها مع الطلاب.

وبعد الاستعدادات اللازمة، يتم تنفيذ الجولة ذات الصلة. يتم تذكير الطلاب بالنقاط التي يجب أن ينتبهوا إليها من خلال طرح الأسئلة لهم أثناء الجولة. بالإضافة إلى ذلك، يجب ضمان امتثال الطلاب للقواعد أثناء الجولة ويجب إجراء تقييم في نهاية الجولة. تتيح تقنية الجولة إنشاء تفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة بها، وتمكن الطلاب من التعلم من خلال المشاهدة والتجربة العملية.

مع ذلك، هناك بعض الجوانب الإيجابية والسلبية لتقنية الجولة. من الناحية الإيجابية، فإنها تساعد في بناء العلاقات بين المدرسة والبيئة المحيطة، وتمكن الطلاب من التعلم من خلال المشاهدة والتجربة العملية. كما تسمح للطلاب بمراقبة وتجربة الظروف الحقيقية والتفاعل معها.

من ناحية أخرى، هناك بعض الجوانب السلبية لتقنية الجولة. قد تحتاج إلى تخطيط جيد لتحقيق النجاح، ويمكن أن تستغرق وقتًا طويلاً للتنظيم والتنفيذ. قد تنشأ مشاكل الانضباط والسلوك أثناء الجولة، وقد لا يتم تحقيق النجاح إذا لم يتم التخطيط بشكل جيد.

151) Grounland, E. N. (1981). Measarement and Evaluation in Teaching. New York: Mcmillan Pub.

بشكل عام، تعتبر تقنية الجولة وسيلة فعالة لتعزيز التعلم والتواصل بين الطلاب والبيئة المحيطة بهم. ومع ذلك، يجب أن يتم التخطيط والتحضير الجيد لتحقيق النتائج المرجوة وتفادي المشاكل المحتملة[152].

تقنية المراقبة

هي عملية دراسة الكائنات والظواهر والأحداث في بيئاتها الطبيعية بشكل مخطط ومنهجي. يمكن تنفيذ المراقبة في الصفوف التعليمية وأيضًا خارجها. تستخدم المراقبة عندما يكون هناك رغبة في الحصول على معلومات محددة حول حدث أو جسم أو حالة معينة. تعتبر تقنية المراقبة قابلة للتطبيق على فردين أو مجموعات صغيرة وكبيرة.

توفر تقنية المراقبة مزايا إيجابية مثل تعزيز المواقف العلمية للطلاب وخلق بيئة تعلم بصرية وسمعية تساهم في تحقيق التعلم الدائم، ويمكن استخدامها في مجالات متنوعة. ومع ذلك، هناك بعض السلبيات مثل صعوبة التحكم والتقييم الذاتي للطلاب في عملية المراقبة، وعدم توفر النضج والمهارة الكافية لدى الطلاب في مجال المراقبة. بشكل عام، تعتبر تقنية المراقبة وسيلة فعالة لتعزيز السلوك العلمي وإنشاء بيئة تعلمية ثنائية الحوار مع الطلاب. ومع ذلك، يجب أن يكون للطلاب القدرة على التحكم والتقييم بشكل مناسب لتحقيق الفوائد الكاملة للمراقبة[153].

تقنية المشروع



هي إحدى تقنيات التعليم الفردية، ومع ذلك يمكن تنفيذها أيضًا بشكل جماعي. الهدف الأساسي لتقنية المشروع هو دعم تطور العقلية لدى الطلاب، على الرغم من أنها لا تركز فقط على التطور العقلي. عادةً

152) Warr, P. ve J. Downing. (2000). “Learning Strtategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition”. British Journal of Psychology. 91,3:311 -334.
153) Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.

ما يتم تنفيذ الأنشطة في مجموعات صغيرة وكبيرة، مما يساهم في تواصل الطلاب اجتماعيًا وتنمية مهارات العمل الجماعي. بالإضافة إلى ذلك، تهدف إلى تحقيق توازن بين الأنشطة وجمع الخبرات المدرسية والحياتية، ومساعدة المعلمين في التعامل مع التحديات التعليمية.

في هذه التقنية، يتم تحليل ودراسة موضوع محدد وفقًا لأهداف الطلاب العامة، حيث يقدم الطلاب منتجًا بحثيًا باستخدام الأساليب العلمية، وبذلك يتم وضع الأسس للعلماء المستقبليين. تتميز تقنية المشروع بتوفير مهارات استخدام الأساليب العلمية لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وتشجيع العمل الفردي والجماعي، ولكن يمكن أن يكون من الصعب تنفيذ ورقابة تنفيذ التقنية، وقد يواجه الطلاب صعوبة في اكتساب المهارات المطلوبة لهذه التقنية(154).

الألعاب التعليمية



توضح الصورة التعلم بالعب

هي ألعاب تستخدم في عملية التعليم، وخاصةً بالنسبة للأطفال في سن مبكرة. تُنظم أنشطة التعليم بناءً على ميزات الأطفال. يمكن تعريف الألعاب التعليمية بأنها أنشطة تساهم في تطوير المهارات البدنية وتجعل الحياة ممتعة وتنمي الجوانب الفنية والجمالية والمهارات المعرفية. تضفي الألعاب التعليمية حيوية على الفصل الدراسي وتشجع مشاركة جميع الطلاب في عملية التعلم.

تساهم الألعاب التعليمية في تعزيز التنمية الحركية والنفسية والحسية والذهنية للطلاب. كما تلعب دورًا هامًا في تحفيز الطلاب وزيادة الدافعية. المعلم الجيد يمكنه تقييم سلوك الطفل من خلال مراقبته ومساعدته في تقييمه بأفضل طريقة من خلال اللعب.

154) Selvi, K. (2013). “Felsefe ve Eğitim Arasındaki İlişki: Bilgi ve Ögrenme”. Ögrenme-Ögretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri. Editör: Meral Güven ve Gülay Ekici. PEGEM.

تحتوي الألعاب التعليمية على قواعد خاصة بها وهيكلية وطرق لتحديد الفائزين والخاسرين. يمكن استخدام العديد من الألعاب المستخدمة في الحياة اليومية لأغراض تعليمية في الفصل. على سبيل المثال، يمكن لعب ألعاب مثل "اشتقاق الكلمات" أو "حكي القصة" لأغراض تعليمية. وفقًا لـ بيلين، تنقسم الألعاب التعليمية إلى ألعاب ورقية وألعاب جماعية صغيرة. بين الألعاب الورقية، يمكن العثور على ألعاب مثل "ماذا ستفعل لو كنت ..." و "الانقسام" و "التحكم في المفهوم" و "بطاقات الكلمات"، وبين الألعاب الجماعية يمكن العثور على ألعاب مثل "هل هناك شيء" و "لعبة الرسالة أو البرقية". سيتم شرح وتوضيح لعبة "ماذا ستفعل لو كنت ..." كمثال[155].

في لعبة "ماذا ستفعل لو كنت ..."، يتعين على الطلاب استخدام خيالهم للتعبير عن ما سيفعلونه في حالة معينة. يمكن للمعلم تقديم سيناريوهات مختلفة للطلاب، مثل "قطة عالقة في شجرة" أو "صديق حزين". يقدم كل طالب إجابته على السيناريو بالترتيب ويوضعلل سبب اختياره وراء اتخاذ هذا القرار. تساعد هذه اللعبة الطلاب على تطوير مهارات التفكير وحل المشكلات والتواصل.

تعتبر الألعاب التعليمية وسيلة فعالة لتشجيع مشاركة الطلاب بنشاط وجعل عملية التعلم ممتعة. يمكن للمعلمين أن يدمجوا الألعاب التعليمية في المنهاج الدراسي لتعزيز التحفيز وتعزيز التعلم العميق لدى الطلاب[156].

تقنية التفكير الستة



155) Sönmez, V. (2003). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı 10. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık.
156) Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

هي تقنية شائعة تهدف إلى تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب. تم طرحها من قبل إدوارد دي بونو، وتهدف هذه التقنية إلى تعليم الأفراد كيفية أن يكونوا مبدعين ويولدوا أفكارًا جديدة. تعتمد تقنية التفكير بستة قبعات على وضع قبعات مختلفة الألوان ترمز إلى ستة منظورات مختلفة للأفكار.

تحتوي تقنية التفكير بستة قبعات على قبعات ستة ألوان مختلفة، ويمكن شرح أدوارها على النحو التالي:

- **القبعة البيضاء:** ترمز القبعة البيضاء إلى النقاء والموضوعية. تركز على المعلومات المتاحة وتسأل الأسئلة التالية: ما هي المعلومات المتاحة؟ وما هي المعلومات المفقودة؟ وكيف يمكن الحصول على المعلومات الناقصة؟ وما هي الأسئلة التي يجب طرحها؟ تركز القبعة البيضاء على المعرفة المتاحة وتعزز التفكير القائم على المعلومات.
- **القبعة الحمراء:** تضفي القبعة الحمراء منظورًا عاطفيًا. يمكن التعبير عن المشاعر والحدس بدون إبداء أي تفسيرات. عادةً ما يشمل ذلك المشاعر القوية مثل الخوف والغضب والكراهية والشك والحسد أو الحب. تحدد هذه المشاعر الإدراك وتوجهه. تجعل القبعة الحمراء المشاعر مرئية. يمكن طرح السؤال عن ما يشعر به الأفراد[157].
- **القبعة السوداء:** ترمز القبعة السوداء إلى النظرة المتشائمة والسلبية. ترى لماذا يجب عدم القيام بشيء ما. بعبارة أخرى، فإنها تتيح النظرة النقدية للأمور. تعد القبعة السوداء الأكثر استخدامًا. يذكرنا اللون الأسود برداء القاضي. تلفت القبعة السوداء الانتباه إلى المخاطر. توضح هذه القبعة المشاكل ولماذا قد لا تعمل الأشياء.
- **القبعة الصفراء:** القبعة الصفراء هي مشرقة وإيجابية مثل الشمس. ترتبط بالتفكير المتفائل والأمل. تقوم القبعة الصفراء بتقييم الأفكار والبحث عن الأشياء المخفية فيها الجوانب الإيجابية والمزايا. تركز على الفوائد والفرص وتحاول إيجاد حلول وإشراك الإبداع[158].
- **القبعة الخضراء:** تعبر القبعة الخضراء عن التفكير الإبداعي والابتكار. تشجع على توليد الأفكار الجديدة واستكشاف الخيارات الممكنة. تركز على التفكير الجانبي والتخيل والإبداع.
- **القبعة الزرقاء:** ترمز القبعة الزرقاء إلى التحكم والتنظيم. تساعد في تنظيم عملية التفكير وتحديد الأهداف وتطبيق استراتيجيات لتحقيقها. تركز على إدارة الوقت وتنظيم الأفكار وتحليل المعلومات.

157) Kandır, A., Temel, F., Çiçibaıı, H. K., ve Erdemir, N. (2004). Proje yaklaşımı ve program örnekleri. Istanbul: Morpa Kültür Yayınları

158) Tekin, H. (1994). Egitimde Ölçme ve Degerlendirme. 8. Baskı. Ankara.

هدف تقنية التفكير بستة قبعات هو تعزيز مرونة التفكير وتوسيع المدى الذهني للأفراد. يمكن استخدام هذه التقنية في العديد من المجالات مثل حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتطوير الابتكارات، وتحسين العمل الجماعي. عندما يرتدي الأفراد قبعة معينة، يُطلب منهم التفكير والتعبير وفقًا لدور تلك القبعة. يساعد ذلك في إشراك جوانب متعددة من العقل وتحقيق تفكير شامل ومتوازن.

تقنية التفكير بستة قبعات تعتبر أداة قوية لتعزيز التفكير الإبداعي وتحفيز التفكير المتعدد الأبعاد. من خلال استخدام هذه التقنية، يمكن للأفراد توسيع آفاقهم العقلية وتوليد أفكار جديدة وتحسين قدرتهم على حل المشكلات بطرق مبتكرة(159).

تعلم بالتعلم

هو مفهوم مهم في نظرية التعلم. تعد هذه النظرية مهمة لشرح وفهم عمليات التعلم. يشير تعلم التعلم إلى قدرة الفرد على التأثير في عملية التعلم الخاصة به. وفقًا لنيسبت وشوكسميث (1986)، يُعتبر تعلم التعلم أهم نوع من أنواع التعلم. يتطلب تعلم التعلم من الفرد أن يكون قادرًا على الوصول إلى المعرفة واختيارها واستخدامها وإنتاج معرفة جديدة. وبهذه الطريقة، يمكن للفرد أن يكون فعّالًا في عملية التعلم الخاصة به.

يمكن تعريف تعلم التعلم على أنه قدرة الفرد على التعرف على خصائص تعلمه الخاصة ومعرفة استراتيجيات التعلم المستخدمة واختيارها واستخدامها. لكي يتمكن الطلاب من تعلم التعلم، يجب أن يكونوا على دراية أولاً بخصائص تعلمهم الخاصة. بمعنى آخر، يجب تحديد ما هو البيئة المناسبة لعملية التعلم بالنسبة لهم ومن هم الأشخاص الذين يحتاجون إليهم وكيفية تصورهم للمعرفة وغيرها من خصائص التعلم. بالإضافة إلى ذلك، يجب على الطلاب أن يعرفوا ما إذا كانوا يستخدمون استراتيجيات تسهل الوصول إلى المعرفة وتساعدهم على استيعابها وما هي تلك الاستراتيجيات(160).

الأسلوب التعليمى

المفهوم الذي تم ذكره في النص هو أن "الأسلوب التعلمي" يشير إلى سلوكيات وتفضيلات الفرد في عملية التعلم. يتكون الأسلوب من اتجاهات مستمرة ومتسقة في الدماغ أو التفضيلات التي تتعلق بالذات والعقلية والعاطفة. يميز الأسلوب الفرد عن الآخرين، وهو صفة عامة ترتبط بالفرد ذاته، وتتعلق

159) Varı_, F. (1994). Egitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
160) Co_ield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). “Should We be Using Learning Styles? What Research has to Say to Practice.” The Learning and Skills Research Centre. http://www.lsda.org.uk/f_les/PDF/1540.pdf web adres_nden 14.03.2006 tarihinde edinilmiştir.

بالجانب العقلي والذكائي. يتضمن مفهوم الأسلوب التعلمي السلوكيات المرئية والتي يمكن تمييزها والتفرقة بينها، ويختلف الأفراد في كيفية تعلمهم المعرفة. أظهرت الأبحاث أن عملية التعلم لدى الجميع مختلفة. تعتمد هذه الاختلافات على عوامل متعددة مثل من هو الشخص، وأين يكون، وكيف ينظر إلى نفسه، وعلى ماذا يركز، وماذا يتوقع ويتوقع منه الآخرون. يمكن شرح كيفية تعلم الأفراد للمعرفة من خلال عوامل مهمة. من بين هذه العوامل، يمكن أن نذكر أولاً كيفية ادراك المعرفة، وثانياً كيفية معالجة المعرفة المدركة. يدرك كل فرد الحقائق على أنها حقائق حقيقية ويضعها في عقله باستخدام أساليب مختلفة. يدرك البعض بواسطة التفكير والملاحظة والبعض الآخر من خلال المشاعر والبعض الآخر من خلال العمل والتجربة. وهذه هي خصائص أساليب التعلم للأفراد. بناءً على كل هذا، يمكن القول أن الأسلوب التعلمي ينبع من السمات الأصلية والطبيعية. بمعنى آخر، يمكن تعريف الأسلوب التعلمي على أنه مفهوم لا يتغير على مدى الحياة ولكنه يؤثر على حياة الفرد. يمكن تعريف الأسلوب التعلمي بأنه الخصائص المتعلقة بالسلوك العقلي والحسي والجسدي للفرد في عملية اكتساب المعرفة والتفاعل مع المعرفة في بيئة التعلم [161]. بشكل موجز، يمكن وصف الأسلوب التعلمي بأنه الخصائص التي تظهر سلوكيات وتفضيلات الفرد في مجال اكتساب المعرفة.

التفضيلات الفردية لعملية التعلم لدى الفرد

السمات التي يحملها الفرد عادة منذ الولادة

الصفات التي لا تتغير أو تتغير بشكل ضئيل على مدار حياة الفرد

يمكن أن تختلف وفقًا للعمر والجنس والثقافة

الشكل 2 خصائص أسلوب التعلم

161) Cornford, I. R (2003). "Learning-to-learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning". International Journal of Lifelong Education, 21(4), 357–368.

من الواضح أننا تشير إلى مقال أو نص يتحدث عن أساليب التعلم واختلافاتها بين الطلاب. يتم تعريف أسلوب التعلم كطريقة يتعامل بها الطلاب مع المفاهيم الكاشفة والاختلافات في البيئة التعليمية. بعض الطلاب يفضلون المفاهيم المجردة والنظريات، بينما يفضل البعض الآخر الوقوعات والملاحظات. هناك أيضًا طلاب يفضلون التعلم النشط، بينما يعتبر آخرون أن تقديم المعلومات بصورة بصرية هو الأهم بالنسبة لهم. ومع ذلك، يجب أن نلاحظ أن هذه الاختلافات لا تعني أن أسلوب التعلم الواحد أفضل أو أضعف من الآخر. الأبحاث تشير إلى أن الأفراد قد يكون لديهم أسلوب تعلم رئيسي ولكنهم قد يمتلكون أيضًا أسلوب تعلم آخر. بمعنى آخر، يمكن أن يكون لدى الفرد أكثر من أسلوب تعلم.

تم تطوير مفهوم أسلوب التعلم لأول مرة في عام 1960 من قبل ريتا دان. منذ ذلك الحين، تم إجراء العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال. بعض النماذج المعروفة لأساليب التعلم تشمل نموذج غريغورك لأساليب التعلم، نموذج دان ودان لأساليب التعلم، نموذج كولب لأساليب التعلم، تصنيف أساليب التعلم لـ Grasha و Riechmann، تصنيف أساليب التعلم لـ Honey و Mumford، ونموذج أساليب التعلم لـ Reynert. تركز كل من هذه النماذج على جانب مختلف من البُعد العقلي، الحسي، والفسيولوجي للفرد. يركز النماذج التي تؤكد البُعد العقلي على استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها. بينما تركز النماذج التي تؤكد البُعد الحسي على الدافعية والانتباه والتركيز والاهتمام والميول للمخاطرة. وتركز النماذج التي تؤكد البُعد الفسيولوجي على الإدراك الحسي (البصري والسمعي والجمالي واللمس والتذوق) والظروف المحيطة (مستوى الضوضاء والإضاءة والحرارة وترتيب الغرفة) والاحتياجات الغذائية[162].

تعلم نمط التعلم هام جدًا من حيث عملية التعلم. ففهم الدماغ لعملية التعلم وتحمله للمسؤولية في عملية التعلم هو أحد الجوانب الأكثر أهمية. ولذلك، يجب على الدماغ أن يعرف نمط التعلم الخاص به وما هي خصائص هذا النمط والتصرف وفقًا لذلك. وبذلك، يمكن للدماغ الاستفادة من المعرفة المستمرة والمتزايدة دون الحاجة إلى الاعتماد على شخص آخر.

الطالب الذي يمتلك معرفة حول نمط التعلم سيكون لديه ثقة في نفسه وبالتالي سيعرف كيفية العمل وإعداد الواجبات. وبالتالي، سيطور موقفًا إيجابيًا تجاه المدرسة وسيقلل من مستوى القلق بشأن الفشل. وفي النهاية، سيتمكن من التعلم بنجاح وبفاعلية.

[162])Cornet, C.E. (1983). What You Should Know about Teaching and Learning Styles. Phi Delta Kappan.:Fastback 191. (ERIC No: ED228235)

خاصة في الآونة الأخيرة، تم التركيز كثيرًا على تلبية احتياجات الطلاب ذوي التعلم المتنوع. وغالبًا ما يحدث الفشل في تلبية هذه الاحتياجات لدى الطلاب. وأحد الأسباب الرئيسية لهذا الفشل هو عدم مراعاة نمط التعلم المتنوع للطلاب. يمكن للمعلمين أن يأخذوا في الاعتبار نمط تعلم الطلاب عند تخطيط بيئات التعلم واختيار الأدوات والموارد التي ستستخدم في البيئات التعليمية وإرشاد الطلاب في الأنشطة التعليمية. يمكن استغلال ميزة نمط التعلم المرئي من خلال عرض المواد التعليمية للطالب، واستغلال ميزة التعلم السمعي من خلال شرحها بالكلام، واستغلال ميزة التعلم الحركي من خلال لمس الأشياء في الأنشطة التعليمية[163].

في النهاية، يساعد نمط التعلم في عملية التدريس على مساعدة المعلمين والتعاون مع الدماغ في عملية التعلم. إذا كان لدى المعلم معرفة بنمط التعلم للطالب، فيمكنه تطبيق أسلوب تدريس أكثر ملائمة له. وبالتالي، لا يتعرض الطالب للفشل أو النجاح وفقًا لأسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم. على العكسه، يتعامل الطالب مع أسلوب تعلمه الخاص بأسلوب تدريس مناسب. عندما يتم تلبية احتياجات الطالب في بيئة التعلم، فإنه يتعلم بشكل أفضل.

نموذج أسلوب التعلم دن ودوان (Dunn ve Dunn) يعتمد على خمسة عناصر رئيسية تتكون من العوامل البيئية والعوامل العاطفية والعوامل الاجتماعية والعوامل النفسية والعوامل البدنية، ويتكون هذا النموذج من 21 عنصرًا فرعيًا.

- **العوامل البيئية:** تؤثر المحفزات البيئية مثل الضوء والصوت والتصميم على ردود فعل الطالب. يجب أن يتمكن الطالب من استشعار المحفزات بشكل صحيح من خلال حواسه. على سبيل المثال، قد يفضل الطالب الصمت أثناء الدراسة أو الاستماع إلى الموسيقى.
- **العوامل العاطفية:** تؤثر العوامل العاطفية مثل التحفيز والإصرار والشعور بالمسؤولية والتنظيم على خصائص الطلاب العاطفية. تكتسب هذه العوامل هيكلًا يتغير مع مرور الوقت بناءً على تجارب الطالب. على سبيل المثال، قد يتمكن الطالب من تحفيز نفسه أو قد يتم تحفيزه من قبل أصدقائه أو معلميه أو والديه.
- **العوامل الاجتماعية:** تختلف تفضيلات الطلاب الاجتماعية وفقًا للعمل الفردي أو العمل الجماعي وأساليب تعلم موضوع معين. على سبيل المثال، قد يفضل الطالب العمل بمفرده أو العمل مع واحد أو أكثر من أصدقائه.

[163]) De Bono, E. (1997). Altı şapkalı Düşünce Teknigi. Istanbul: Remzi Kitabevi

- **العوامل النفسية:** تؤثر العوامل النفسية مثل تفضيلات الدماغ والاستجابة السريعة/الهدوء على خصائص الأفراد. على سبيل المثال، قد يتعلق الأمر بما إذا كان الطالب يتعلم الموضوع بشكل شامل أم جزءًا فجزءًا.
- **العوامل البدنية:** تتضمن العوامل البدنية خصائص وتفضيلات الطلاب الحسية والتغذية وإدارة الوقت والنشاط البدني. على سبيل المثال، قد يتعلق الأمر بتناول الطالب شيئًا ما أثناء التعلم أو العض على شيء ما.

وفقًا لدان ودان، يعتبر أسلوب التعلم نتيجة للخصائص البيولوجية والتطورية للأفراد. هذه الخصائص هي مؤشرات أساسية لكيفية تعلم الأفراد للمعرفة والمهارات الجدية. تؤثر ردود الفعل التي يقدمها الطالب على المحفزات البيئية أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى حالته العاطفية وتفضيلاته الاجتماعية والخصائص النفسية والتفضيلات البدنية، على أسلوبه في التعلم[164].

فهم أسلوب التعلم للطالب وخلق بيئات تعلم مناسبة يعتبران مهمين في تخصيص التعليم وتطبيق استراتيجيات تدريس فعالة. يمكن لنموذج دان ودان أن يساعد المعلمين والمربين في تكييف أساليب التدريس وفقًا لأنماط التعلم المختلفة للطلاب.

نموذج أنماط التعلم لكولب: يقدم كولب نموذجًا يصنف الطلاب وفقًا لتفضيلاتهم. يعتمد هذا النموذج على نظرية التعلم التجريبي. يهدف إلى شرح كيفية تعامل الأفراد مع الأحداث والظواهر والمفاهيم وحل المشكلات. في نظرية التعلم التجريبي، يتم تصميم التعلم كحلقة تعلم. تحتوي الحلقة على أربع مراحل تعلم مختلفة. يمكن ترتيب هذه المراحل كالتالي: التجربة الملموسة ، المراقبة التأملية، التجريب المجرد، والتجريب الفعال. هناك طرق مختلفة للتعلم في كل مرحلة من هذه المراحل. تعتمد التجربة الملموسة على "الشعور واللمس"، والمراقبة التأملية تعتمد على "المشاهدة والاستماع"، والتجريب المجرد يعتمد على "التفكير، والتجريب الفعال يعتمد على "القيام". يشدد كولب على أهمية كل مرحلة من هذه المراحل وضرورة استخدامها بطريقة مكملة لبعضها البعض. وبناءً على ذلك، هناك أربعة أنماط للتعلم: نمط التحويل، ونمط الاستقصاء، ونمط التجريب، ونمط التكيف. في نمط التحويل، يتم تمييز التجريب المجرد والتجريب الفعال كمهارات تعلم هامة. يتخذ الأفراد في هذا النمط أفضل القرارات في حل المشكلات والعثور على حلول للأسئلة. يستخدمون السؤال "كيف؟" بشكل شائع. يكونون أكثر نجاحًا في المهارات التقنية. في نمط الاستقصاء، يتم تمييز التجربة الملموسة والمراقبة التأملية كمهارات تعلم هامة. ينتجون

164) Dembo, Myron H. (2000). Motivation and learning strategies for college success. London: Lawrence Erlbaum Associates.



أفكارًا متنوعة ويكونون ناجحين في العمليات الإبداعية ومهام التفكير الجماعي. بالإضافة إلى ذلك، يعتبرون السؤال "لماذا؟" مهمًا للغاية. في نمط التجريب، يتم تمييز التجريب المجرد والمراقبة التأملية كمهارات تعلم هامة. يهتمون بالأفكار أكثر من الأشخاص ويتعاملون مع المعلومات بشكل منطقي. يهتمون بتنظيم المعرفة بالنمط التكيف، يتم تمييز التجربة الملموسة والتجريب الفعال كمهارات تعلم هامة. يفضلون التفاعل مع الناس والعمل الجماعي ويستخدمون السؤال "ماذا؟" بشكل متكرر [165].

نموذج أنماط التعلم لـ غراشا ورايتشمان: يوفر هذا النموذج ثلاثة أنماط رئيسية للتعلم وهي الانخراط، والتعاون، والاعتماد.

- **الانخراط–التجنب:** يعتبر هذا النمط طريقة غير مشاركة وغير نشطة للتعلم. يفضل الأفراد بهذا النمط الابتعاد عن المشاركة والتفاعل في العمل الجماعي. قد يكونون يتجنبون المخاطر والتحديات ويفضلون البقاء في منطقة الراحة.
- **التعاون–التنافس:** يعتبر هذا النمط مشاركًا ويهتم بالتعاون والعمل الجماعي، لكنه يحتوي أيضًا على عنصر التنافس. يستمتع الأفراد بهذا النمط بالتعاون مع الآخرين والمنافسة معهم في بعض الأحيان.

جدول 4 تصنيف أنماط التعلم لـ هوني وممفورد

المشارك	المتجنب/المتجنّب
– طلب معلومات حول محتوى الدرس المطلوب. – السعادة بالحضور في الصف. – الرغبة في التعلم. – متابعة التوجيهات والتكيف معها.	– عدم طلب معلومات حول محتوى الدرس. – عدم الاستمتاع بالحضور في الصف. – عدم الرغبة في التعلم. – عدم اتباع التوجيهات وعدم التكيف معها.
التعاون	**المتسابق/المتنافس**
– مشاركة الأنشطة. – عدم الاستمتاع بالتعاون. – عدم الاستمتاع بالعمل الجماعي.	– الاهتمام بالذات. – عدم الاستمتاع بألعاب الفريق

165) Felder, R.M. ve Brent, R. (2005).” Understanding Student Differences”.. Journal of Engineering Education, 94(1), 57-72.

	والمسابقات.
الارتباط	**الاستقلالية**
- عدم الثقة في إرشاد المعلم. - غير مسؤول. - عدم الرغبة في التعلم. - عدم متابعة القادة.	- العمل الذاتي. - المسؤولية. - التفكير الحر.

هني وممفورد هما نماذج لأنماط التعلم، والتي تم إنشاؤها باستناد إلى أبحاث كولب. يُعتبر التعلم التجريبي عملية مكونة من أربع مراحل، حيث يتضمن الاستفادة من التجارب للتفكير والتحليل النقدي والاستخلاص، ثم التخطيط لتطبيق هذه الكفاءة المجددة. بدأت هوني وممفورد أبحاثهما في عام 1986 وحددا أربعة أنماط مختلفة للتعلم في عام 1992: المتصرف، المفكر، النظري، والمنفعل.

الأشخاص ذوو أسلوب التعلم المتصرف يتخذون قراراتهم بقوة التفكير الحدسي، ويستمتعون بالتجارب الجديدة، حيث يكتسبون التجربة **أولاً** ثم يفكرون في النتائج المحتملة، وهم وديون ويهتمون بالعمل الجماعي ويحلون مشكلاتهم باستخدام تقنية "عاصفة الأفكار" ولا يحبون أن يتم توجيههم أو فرض القواعد عليهم.

الأشخاص ذوو أسلوب التعلم المفكر يفكرون قبل العمل، ويحصلون على معرفة من خلال مراقبة وملاحظة الآخرين، ويقومون بتحليل البيانات. يفضلون البقاء خلف الكواليس في المناقشات والتعريفات. إنهم مراقبون ويدافعون عن الأفكار الرئيسية بعناية[166].

الأشخاص ذوو أسلوب التعلم النظري ينظمون عملية التعلم بطرق يحددها أنفسهم، ويتعلمون عندما يحتاجون إلى فهم عميق وتساءلات متعمقة، ويفكرون في المشكلات بخطوات منطقية ويستمتعون بالتحليل والتركيب، وينحازون للواقعية أكثر من الذاتية ويهتمون بالعلاقات الاجتماعية والعاطفية بشكل أقل. يدافع الأشخاص ذوو أسلوب التعلم النظري عن الأفكار الرئيسية إذا كانت منطقية.

الأشخاص ذوو أسلوب التعلم المنفعل يحبون استخدام الأفكار والنظريات والتقنيات التي تعمل في التطبيق العملي، ويحبون العمل الجماعي والمناقشات والمخاطرة.

166) Gagne, R. M. (1988). Principles of instructional design. Ch_- cago: Halt, Rinehart ve Winston.

الاستراتيجيات التعلمية

هي النهج والتقنيات المستخدمة في عملية التعلم. تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تمكين الطلاب من الوصول إلى مصادر المعرفة بأسرع طريقة ممكنة وتعزيز التفاعل والاستيعاب الفعّال للمواد الدراسية. تعتبر الاستراتيجيات توجهات استراتيجية للتخطيط العسكري في الأعمال العسكرية ذات المدى الطويل. بشكل عام، يمكن تعريف الاستراتيجية على أنها المسار أو الخطة المتبعة لتحقيق هدف معين أو تنفيذ خطة تطوير [(167)].

تُعد استراتيجيات التعلم أدوات تساعد الطلاب على التعلم بكفاءة. وفقًا لوينشتاين (1985)، تعتبر استراتيجيات التعلم الأفكار والتصورات التي يستخدمها المتعلم أثناء عملية التعلم والتي تؤثر على عملية الترميز لدى المتعلم. وقد وصفها أوزر (1998) على أنها تقنيات يستخدمها الطلاب لتسهيل عملية التعلم الذاتي. ووفقًا لماير (1988)، فإن استراتيجيات التعلم هي السلوكيات الهادفة التي تؤثر على كيفية معالجة المتعلم للمعلومات. ووفقًا لدري ومورف (1986)، فإن استراتيجيات التعلم هي مجموعة من التكتيكات العقلية التي يكتسبها المتعلم في سياق تعلم معرفة أو مهارة محددة وتساعده في اكتساب المعرفة والمهارات بشكل أسهل. وبشكل عام، يمكن وصف استراتيجيات التعلم على أنها أنشطة تعامل مع التحفيزات الواردة من الحواس في عملية التعلم وتساعد في نقلها وتكاملها في الذاكرة الطويلة الأجل.

يتم الخلط بين مفهوم استراتيجيات التعلم ومفهوم "تكتيكات التعلم". في حين يُعرف استراتيجيات التعلم على أنها خطة معقدة يقوم بها الطلاب لتحقيق هدف تعلم معين، يتم تعريف تكتيكات التعلم على أنها إجراء فردي يستخدم لتنفيذ هذه الخطة. وبالتالي، تعد استراتيجيات التعلم خطة عامة واحدة، في حين يشير تكتيك التعلم إلى مهارة محددة يتم استخدامها.

الاستراتيجيات التعلمية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق التعلم الفعّال. يتطلب اتخاذ قرارات بشأن هيكلة وتنظيم هذه الاستراتيجيات والأنشطة المشاركة في العملية التعليمية. ليس من الكافي فقط أن يتم تحميل طلاب المعرفة المتعلقة بأنواع الاستراتيجيات وخصائصها وتشابهاتها واختلافاتها. بل يجب أيضًا إجراء تدريبات تطبيقية لتحويل تلك الاستراتيجيات إلى مهارات عملية. يجب التركيز أيضًا على قضايا مثل تمكين المعلمين من تعليم استراتيجيات التعلم للطلاب، وتحديد الوقت المخصص للاستراتيجيات التعلمية، وأخذ الاختلافات بين الطلاب في الاعتبار [(168)].

167) Galanouli, D., C. Murphy and J. Gardner (2004), “Teachers’ Perpections of ie Eiecti veness of ICT-Competence Training”, Computer Education 43, 63-79.

168) Gunter. M. A. Estes, T. H. ve J. Scwab. (1999). Instruction- A Models Approach. USA: A Viacom Company.

هناك العديد من استراتيجيات التعلم التي يمكن للطلاب استخدامها في عملية التعلم. يمكن أن تشمل هذه الاستراتيجيات مهارات العمل البسيطة ومهارات التفكير المعقدة. من المهم تزويد الطلاب بمعلومات حول استراتيجيات التعلم. يتمثل الدور المهم في تعلم الطلاب لاستراتيجيات مختلفة في تجاربهم المدرسية وخارج المدرسة، وتعلمهم عن طريق المحاولة والخطأ، واقتراحات محيطهم القريب. يقسم ماير (1987) مراحل تطور استراتيجيات التعلم إلى ثلاثة مراحل: المرحلة المبكرة، المرحلة الانتقالية، والمرحلة النهائية.

المرحلة المبكرة تسمى أيضًا مرحلة ما قبل المدرسة ولم يتم اكتساب استراتيجيات التعلم في هذه المرحلة بعد. المرحلة الانتقالية تشمل سنوات المدرسة الابتدائية وفي هذه المرحلة تكتسب الطلاب استراتيجيات التعلم. يستخدم الطلاب في هذه المرحلة استراتيجيات التعلم من خلال تعليم خارجي من البالغين. المرحلة النهائية تشمل المراحل المتوسطة والثانوية والبلوغ. في هذه المرحلة تكتسب استراتيجيات التعلم ويمكن استخدامها بشكل مناسب دون الحاجة إلى تعليم البالغين. يمكن للطلاب تنظيم استراتيجيات التعلم بناءً على أهدافهم التعليمية الخاصة.

قام الباحثون بالعديد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم المختلفة، ومن بينها:

- **الملخص والمراجعة:** يشمل هذا الاستراتيجية إعادة صياغة المعلومات باستخدام كلماتك الخاصة وإعادة قراءة المواد وإعادة كتابة المفاهيم الرئيسية بطريقتك الخاصة. يمكنك أيضًا إنشاء ملخصات مكتوبة أو رسومية للمعلومات المهمة.
- **التعلم التعاوني:** يشمل هذا الاستراتيجية العمل مع زملائك في دراسة المواد ومناقشة المفاهيم وحل المشكلات معًا. يمكنك تبادل الملاحظات وإعطاء واستلام الملاحظات وتبادل الأفكار والمعلومات.
- **التعلم النشط:** يركز هذا الاستراتيجية على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم من خلال القيام بأنشطة تطبيقية وعمليات تفكير مثل حل المشكلات والتجارب العملية والنمذجة والمحاكاة. يمكنك أيضًا تدريب الآخرين على المفاهيم التي تعلمتها لتعزيز فهمك وتطوير مهاراتك.
- **الاستراتيجيات الذهنية:** تشمل هذه الاستراتيجيات استخدام تقنيات مثل الربط والتجميع والتكرار والتصور الذهني وإنشاء الرسوم البيانية والمخططات لمساعدتك في تنظيم وتجميع المعلومات وتعزيز الاستيعاب والاستدعاء[169].

169) Hartley, J. (1998). Learning and studying: A research perspective. London: Routledge.

- **التجريب والخطأ:** يعتمد هذا الاستراتيجية على تجربة مختلف الأساليب والتقنيات وملاحظة النتائج والتعلم من الأخطاء وتعديل النهج وفقًا للتجارب السابقة.
- **الاستراتيجيات الذاتية التنظيمية:** تتضمن هذه الاستراتيجيات استخدام تقنيات مثل تحديد الأهداف وتقييم التقدم وإدارة الوقت وتنظيم المواد الدراسية والمراجعة الذاتية. يمكنك تحديد أهدافك الشخصية وإعداد خطط لتحقيقها ومراقبة تقدمك وضبط استراتيجياتك وفقًا لذلك.

يجب أن يتم اختيار الاستراتيجيات التعلمية المناسبة وفقًا للمهارات وأساليب التعلم الفردية. يمكن تطبيق هذه الاستراتيجيات في مختلف المجالات الأكاديمية والمهنية والشخصية.

- **استراتيجيات التفسير:** هي استراتيجيات تساعد الطلاب على التعلم المعنوي من خلال إقامة علاقات معنوية بين المعلومات المختلفة. يستخدم الطلاب هذه الاستراتيجيات لتوسيع المعرفة التي يرغبون في تعلمها وتكاملها مع المعرفة السابقة والمعلومات المخزنة في الذاكرة الطويلة الأجل، من خلال إضفاء معنى وفهم على هذه المعلومات. وفقًا لنظرية معالجة المعلومات، فإن التفسير هو أحد السمات الأساسية لعملية التعلم، ويتطلب تحويل المعلومات المكتسبة إلى شكل طويل الأمد ومعنوي لتكون سهلة الاسترجاع وثابتة [(170)]. لذلك، تستخدم استراتيجيات التفسير لتوسيع الفهم وزيادة التفاعل الذهني بشكل أكبر مما يتم بواسطة استراتيجيات المراجعة. الطلاب لا يقتصرون على استيعاب المعلومات فحسب، بل يفكرون فيها ويضيفون إليها أثناء تفسيرها. عندما يقومون بتلك التفسيرات، يستخدم الطلاب الرموز العقلية أو الهياكل اللغوية مثل الجمل. يمكن تصنيف استراتيجيات التفسير بمثابة إنشاء رموز عقلية، واستخدام الجمل، وإجراء المقارنات، واستخلاص الملخص واتخاذ الملاحظات. على سبيل المثال، يتضمن إعادة هيكلة فقرة مهمة من النص الكتابي وفقًا لكلمات الطالب وصياغتها بكلمات أخرى ضمن استراتيجيات التفسير.
- **استراتيجيات التنظيم:** هي استراتيجيات تساعد في تنظيم وترتيب المعلومات المطلوب تعلمها من خلال إعادة هيكلتها وتنظيمها. عادة ما يتم استخدام استراتيجيات التنظيم بالاشتراك مع استراتيجيات التفسير. تشمل استراتيجيات التنظيم تجميع المعلومات، وتجميع المصطلحات أو الأفكار معًا، وتقسيمها إلى أجزاء فرعية صغيرة. تشمل أيضًا تحديد الأفكار الرئيسية أو استخراجها من المعلومات المفصلة. عند استخدام استراتيجية التنظيم، يقوم الطلاب بترتيب

170) Kolb, D. , Boyatzis, R. E. ve E Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. R. J. Sternberg ve L. F. Zang (Ed.), Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates.

المعلومات وترتيبها بطريقة منطقية ومنظمة، مما يسهل عليهم استيعابها واسترجاعها لاحقًا. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام استراتيجيات التنظيم لإنشاء رسوم بيانية أو مخططات أو جداول لتوضيح العلاقات بين المعلومات وتنظيمها بشكل بصري. تهدف استراتيجيات التنظيم إلى تحسين ترتيب المعلومات وتعزيز الفهم العميق والتذكر الفعال.

- **استراتيجيات مراقبة الفهم:** استراتيجيات مراقبة الفهم هي استراتيجيات توجه الطلاب في تنظيم وتنفيذ ومراقبة تعلمهم. يتطلب مراقبة الفهم أن يكون لدى الطلاب معرفة بالمعلومات. ولذلك، يمكن القول إن استراتيجيات المعرفة تستخدم في مراقبة الفهم.

"**المعرفة** هي بنية الدماغ وكيفية عملها. كل طالب لديه معرفة مختلفة. يمكن للطالب الذي يمتلك المعرفة أن يسأل نفسه ويجيب عن الأسئلة التالية في عملية التعلم: "لماذا أتعلم هذا الموضوع؟ ما الذي سأتعلمه في نهاية النشاط التعليمي؟ كيف يمكنني متابعة تعلمي؟ كم من الوقت يكفي لتعلم الموضوع؟ كيف يمكنني مراقبة تعلمي؟ "بشكل أكثر وضوحًا، يمكن للطالب الذي يمتلك المعرفة أن يعرف ما يمكنه تعلمه وكيف وبأي سرعة، ويمكنه اختيار استراتيجية التعلم المناسبة لنفسه". الطلاب الذين يسألون أنفسهم هذه الأسئلة ويجيبون عليها، أو بمعنى آخر الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات مراقبة الفهم يستطيعون مراقبة أنفسهم في جميع مراحل التعلم ويحققون النجاح المرجو في التعلم[171]. أما الطلاب الذين لا يستطيعون الإجابة على هذه الأسئلة، فلن يحققوا النجاح في التعلم. استنادًا إلى كل ذلك، يمكن للطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات مراقبة الفهم تحديد ما يمكنهم تعلمه وكيف وبأي سرعة، وكيفية مراقبة العوامل المختلفة التي تظهر في التعلم وكيفية توجيهها وتحقيق أهدافهم من خلال استراتيجيات التعلم المناسبة.

أظهرت بعض الأبحاث أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في مرحلة معينة من عملية التعلم والطلاب الصغار يفتقرون إلى قدرات استراتيجيات مراقبة الفهم. وبالتالي، فإن تطوير الطلاب لاستراتيجيات مراقبة الفهم بمفردهم أمر ضروري، ويتطلب أيضًا توفير بيئات التعلم والتدريس التي تسهل تطوير هذه الاستراتيجيات. ومع ذلك، يلعب الأهل أيضًا دورًا مهمًا في هذا الصدد. منذ الصغر، يجب على الأطفال أن يتحملوا مسؤولية تعلمهم وأن ينموا في بيئة مفتوحة ثقافيًا وأن يتعلموا التفكير الإبداعي، وهذا سيساعد الطلاب على القدرة على مراقبة عملية تعلمهم بسهولة. **من بين استراتيجيات مراقبة الفهم:** تحديد وتعريف المشكلات، جمع الانتباه وتوجيه الردود، تقييم الذات وتصحيح الأخطاء، وإبداع حلول.

[171])Kolb, D. (1984). Experiental Learning –Experience as the Source of Learning and Development-. New Jersey: Prentice Hall.

- **استراتيجيات عاطفية:** هي استراتيجيات تساعد الطلاب على التغلب على الصعوبات العاطفية والدوافعية التي يواجهونها أثناء التعلم. قد تنشأ هذه الصعوبات عن عوامل عاطفية. تعتبر الاستراتيجيات العاطفية استراتيجيات تساعد في التغلب على "العوائق المحفزة والعاطفية في عملية التعلم". يواجه الطلاب في بعض الأحيان صعوبة في التركيز والتحصيل السلبي والقلق الامتحاني ومشاكل عاطفية أخرى. تلك المشاكل تسبب صعوبات في تعلمهم أو تعوق تعلمهم. يمكن للطلاب أن يتجاوزوا هذه العقبات ويخلقوا الظروف الملائمة للتعلم من خلال الاستفادة من استراتيجيات عاطفية [172].

تركز الأبحاث في هذا المجال على استراتيجيات تساعد الطلاب في التركيز والتغلب على قلق التحصيل وتعزيز وصمود التحفيز واستخدام الوقت بشكل فعال. من بين الاستراتيجيات العاطفية: تركيز الانتباه، تعزيز الاتجاه الإيجابي، تعزيز التحفيز، وتقليل القلق (إيجاد الثقة)[173].

ملخص

التعلّم هو العملية التي يتم فيها اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة، ويتم ذلك عن طريق التفاعل مع البيئة والتجارب والمواقف المختلفة. ويشتمل التعلّم على عمليات مثل الاستيعاب والتذكر والتطبيق والتحليل والتقييم وغيرها. وتتميز العملية التعليمية بأنها تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وتتضمن العديد من الخطوات والعمليات التي تهدف إلى تحسين أداء الفرد وتطوير قدراته.

التعليم هو العملية التي يتم فيها نقل المعرفة والمهارات من المعلم إلى الطلاب، وتتضمن العديد من النشاطات والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية. ويشمل التعليم أنواعًا مختلفة مثل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي والتعليم المهني والتعليم العالي، وغيرها.

الاستراتيجيات التعليمية هي الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم. وتتضمن الاستراتيجيات التعليمية العديد من المفاهيم والتقنيات مثل التدريس التفاعلي والتدريس بالمشاركة والتعليم النشط والتعليم المستند إلى التكنولوجيا وغيرها. وتهدف الاستراتيجيات التعليمية إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل والتقييم للمفاهيم والمعارف.

172) Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D. ve Dulaney, C. (1985). Methods for teaching. USA: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
173) Mayer, R. E.(1988). “Learning Strategies: An Overview”, Learning and Study Strategies. New York: Academic Press.

إستراتيجية التدريس من خلال البحث والتحقيق تعتمد على تأثير الطلاب وتركز على حل المشكلات. تركز هذه الاستراتيجية بشكل كامل على تشجيع الطلاب على القيام بأبحاث وتحقيقات بشكل مستقل. وبمعنى آخر، يحاول الطلاب الحصول على المعلومات العلمية بجهودهم الخاصة.

ترتيب ميزات أساليب التعلم والتدريس

تعتبر طريقة التدريس هي الطريقة المتوازنة التي يتم اختيارها ومراقبتها بعناية لحل مشكلة معينة أو إجراء تجربة أو تعلم موضوع معين أو تدريسه. تعتبر طريقة الشرح المباشر هي الطريقة التي يتم استخدامها في توجيه الدروس وتحفيز الطلاب وشرح موضوع معين وتلخيصه وتقييمه. هذه الطريقة هي طريقة استخدام العرض التقديمي في استراتيجية التدريس عبر العرض التقديمي. تعتمد طريقة السؤال والإجابة على إجابات الطلاب شفوية على الأسئلة التي يعدّها المعلم. تعتبر طريقة المناقشة هي الطريقة التي يتم فيها تحليل موضوع معين ومناقشته بين مجموعة من الطلاب لتحقيق فهم شامل وتفصيلي للموضوع. تعتمد طريقة الحالة النموذجية على تعلم الطلاب من خلال حل المشكلات التي يواجهونها في الحياة الواقعية في الفصل الدراسي. تعتمد طريقة حل المشكلات على العملية العلمية للبحث. تعتمد طريقة "العرض والتدريب" على إظهار كيفية تطبيق إجراء معين أو تشغيل أداة، ثم تدريب الطلاب وتطبيقها بأنفسهم.

ميزات تقنيات التعليم

تعتبر تقنية التدريس هي الطريقة التي يتم من خلالها تطبيق طريقة التدريس أو تنفيذ الإجراءات في الفصل الدراسي، ويمكن أيضًا تعريفها بأنها مجموعة الإجراءات التي يتم اتخاذها في الفصل الدراسي. يمكن تصنيف التقنيات التعليمية على أنها تقنية العاصفة الدماغية، وتقنية اللعب الممتعة، وتقنية المسرحية، وتقنية المسرحية الإبداعية، وتقنية المجاز، والتدريس المبرمج، والتدريس الميكروفوني، والتعليم المدعوم بالحاسوب، وتقنية الرحلات الميدانية، وتقنية المراقبة، وتقنية المشاريع، وألعاب التعليمية وتقنية التفكير بالأقنعة الستة.

تعريف العملية التعليمية بأنها عملية الاكتساب المستمر للمعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم من خلال التفاعل بين المعلم والطالب. وتعتبر عملية التعلم من أهم العوامل التي تؤثر على تطور الفرد ونجاحه في الحياة.

تحديد خصائص أساليب التعلم والتدريس:

- **تعرف أسلوب التدريس** بأنه الطريقة التي يتم بها توجيه الدروس والتعليم وتحفيز الطلاب وشرح الموضوعات وتقييمها. وتشمل أساليب التدريس:
- **الشرح المباشر**: وهي الطريقة التي يتم بها شرح الموضوعات وتلخيصها وتحفيز الطلاب.
- **السؤال والإجابة**: وهي الطريقة التي يتم بها الاستفسار عن إجابات الطلاب على أسئلة يطرحها المعلم.
- **المناقشة**: وهي الطريقة التي يتم بها تحليل الموضوع ومناقشته بين مجموعة من الطلاب لتحقيق فهم شامل للموضوع.
- **الحالة النموذجية**: وهي الطريقة التي يتم بها تعلم الطلاب من خلال حل المشكلات التي يواجهونها في الحياة الواقعية.
- **حل المشكلات**: وهي الطريقة التي يتم بها تدريس الطلاب على العملية العلمية للبحث.
- **العرض والتدريب**: وهي الطريقة التي يتم بها إظهار كيفية تطبيق إجراء معين أو تشغيل أداة، ثم تدريب الطلاب وتطبيقها بأنفسهم.

تحديد خصائص تقنيات التعليم والتعلم:

تشمل تقنيات التعلم والتعليم على مجموعة من الطرق والأساليب التي يتم استخدامها في العملية التعليمية.

وتشمل تقنيات التعلم والتعليم:

- تقنية العاصفة الدماغية
- تقنية اللعب الممتعة
- تقنية المسرحية
- تقنية المسرحية الإبداعية
- تقنية المجاز
- التدريس المبرمج
- التدريس الميكروفوني
- التعليم المدعوم بالحاسوب
- تقنية الرحلات الميدانية
- تقنية المراقبة
- تقنية المشاريع

- ألعاب التعليمية
- تقنية التفكير بالأقنعة الستة

تعتبر هذه التقنيات أدوات مهمة للمعلمين لتحسين وتعزيز العملية التعليمية وتحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب بشكل أكثر فعالية وفاعلية. وتتميز تلك التقنيات بخصائص متنوعة مثل:

- تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.
- تعزيز تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وتحفيزهم على التعلم النشط.
- تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات والتفكير النقدي.
- توفير بيئة تعلم إيجابية وداعمة للطلاب.
- تخلق فرصًا لتطوير مهارات الاتصال والتعاون بين الطلاب.
- تتيح للمعلمين تخصيص الوقت والموارد بشكل أكثر فاعلية لتحقيق أهداف التعلم للطلاب.

بشكل عام، تعتبر التقنيات التعليمية والتعلمية أدوات مهمة لتحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز تجربة التعلم للطلاب. ويمكن استخدامها بشكل فردي أو متكامل مع أساليب التدريس المختلفة لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

الفصل الثالث

التخطيط والتقييم في التعليم

مناهج التعليم

مقدمة

في الوحدة، تمت مناقشة التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة والمناهج التعليمية المتعلقة بالتعلم، بما في ذلك التعلم السطحي، والتعلم العميق، والتعلم الاستراتيجي، بالإضافة إلى التركيز على نهج التعلم المحور حول الطالب مثل التعلم النشط، والتعلم القائم على التعاون، والتعلم القائم على الاستجواب، والتعلم القائم على حل المشكلات. وتمت مناقشة نظرية الذكاء المتعدد التي تؤكد على أن البشر يمتلكون قدرات ذكائية متعددة.

التعلم في مرحلة الطفولة

المبكرة يعتبر مهمًا من حيث فهم عملية التعلم وإدارة عملية التعليم وتعزيزها بشكل أكبر. خاصة في الأعمار المبكرة، يمتلك التدخلات التعليمية تأثيرًا حاسمًا على الإنجازات الأكاديمية والاجتماعية للأطفال في المراحل اللاحقة.

هناك اعتقادات تقليدية تشكل فهم التعلم لدى الأطفال. من بين هذه الآراء، يُذكر الفيلسوف روسو الذي يعتبر الأطفال أبرياء ونقيين بطبيعتهم، ولكنهم يفقدون هذه الصفات بمرور الوقت وتأثير العالم الخارجي عليهم. روسو يعتقد أن تعزيز قدرات التفكير لدى الأطفال وتعليمهم يصبح ضروريًا للحماية من المخاطر التي يواجهونها وتحقيق رفاهيتهم.

من جانب آخر، يشير الفيلسوف لوك إلى أن الأطفال يولدون كأفرازات نظيفة (tabula rosa) وينتظرون بشكل سلبي أن يتم تعليمهم وإرشادهم من قبل البالغين. وبالتالي، وفقًا لهذه الآراء التقليدية، يُعتبر الطفولة والتعلم عملية للتحضير للحياة البالغة[174].

مع ذلك، تأتي الآراء الحديثة بشأن التعلم، وخاصة استنادًا إلى آراء بياجيه، لتعتبر الأطفال مشاركين فعَّالين في عملية التعلم، حيث يعتبرون بناء المعرفة والتفسير ضمن إطار مفاهيمهم الخاصة.

[174]) Mayer, R. E.(1987). Educatonal Psychology: A Cognitive Approach. USA: Little, Brown and Company Limited.

وفي هذا السياق، يشير بياجيه إلى أن التعلم في الفترة العمرية من 0-2 سنة يتم من خلال الأعمال الجسدية، ومن 3-7 سنوات يتم من خلال العمليات الحسية، ومن 8-11 سنة يتم من خلال العمليات المنطقية المرتبطة بالتجارب الحقيقية، ومن 12-15 سنة يتم فيها التعلم والتفكير من خلال توليد القوانين من التجارب وإجراء التجريبات الذهنية.

بالنسبة للأطفال، تؤثر الآراء التقليدية والحديثة في تشكيل عملية التعلم وتوجيه اختيار وتطبيق النهج التعليمي. يجب أن تخدم النهج التعليمي المستخدم في مرحلة الطفولة المبكرة أبعاد الاهتمام وزيادة الدافعية وتعزيز المشاركة لدى الطفل. وبالتالي، يجب أن يكون التركيز على تنمية الإبداع والفضول والثقة بالنفس والرؤية القيادية والاستقلال في الأطفال. ولذا، يجب أخذ الخصائص التي سيتم تطويرها في الأطفال بالإضافة إلى خصائص بيئة التعلم ومستوى تطور الطلاب والمدة والإمكانيات الأخرى في الاعتبار عند اختيار النهج التعليمي[175].

تحدد أهداف ومهام التعليم في التعليم الروضي في النظام التعليمي التركي بموجب المادة 20 من القانون الأساسي للتعليم الوطني رقم 1973 على النحو التالي[176]:

المادة 20: تهدف وتعمل التربية في مرحلة رياض الأطفال بما يتوافق مع الأهداف العامة للتعليم الوطني والمبادئ الأساسية له على:

- تعزيز تنمية الجسم والعقل والعاطفة للأطفال واكتساب العادات السليمة.
- إعدادهم للتعليم الابتدائي.
- خلق بيئة تربوية مشتركة للأطفال القادمين من بيئات غير ملائمة وأسرهم.
- تمكين الأطفال من التحدث بلغة أجنبية بشكل صحيح وجيد.

عندما يتم تعريف التعلم على أنه التغيرات المستدامة التي تحدث في السلوك نتيجة للتجارب العقلية، فإن تطبيق النهج التعليمي يتطلب النظر في جوانب عملية التعلم بأكملها من أجل تحقيق الأهداف المذكورة أعلاه. وبالتالي، يتعين أن نفكر في النهج التعليمي الذي سيمكن الأطفال من تحقيق تنمية الجسم والعقل والعاطفة، ويساهم أيضًا في تطوير اللغة وإعدادهم للتعليم الأعلى.

175) McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learn ing Styles with Right/lei Mode Techniques. Revised Edition. Oak Brook, IL: Excel, Inc.
176) Nisbet, J. ve J. Shucksmith. (1986). Learning Strategies. London: Routledge and Kegan Paul.

المنهجيات التعليمية الحديثة

تسعى إلى تحقيق تفاعل نشط بين الطلاب وعملية التعلم. تشجع هذه المنهجيات الطلاب على التفكير النقدي وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات وتعزز التعاون والتواصل بينهم. تعتمد هذه المنهجيات على مبدأ أن الطلاب هم الأفراد النشطين في عملية التعلم وأنهم يملكون خلفيات واحتياجات متنوعة.

- **منهجية التعلم القائم على المشروع:** هي واحدة من المنهجيات الحديثة التي تهدف إلى تعزيز المشاركة النشطة للطلاب. تتضمن هذه المنهجية تنظيم مشروع يتطلب من الطلاب البحث والتحقيق وتطبيق المفاهيم والمهارات التي تعلموها في سياق عملي وواقعي. يتعاون الطلاب في فرق لحل المشكلات وتطوير حلول إبداعية. يتيح هذا المنهج للطلاب فرصة لتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي والتعاون والاتصال، بالإضافة إلى تطبيق المعرفة في سياقات عملية.
- **منهجية التعلم القائم على الاكتشاف:** هي أيضًا منهجية حديثة تهدف إلى تعزيز الفضول والاستكشاف لدى الطلاب. يتم توفير بيئة تعلم غنية بالتحديات والأنشطة التي تشجع الطلاب على استكشاف المواضيع بشكل مستقل واكتشاف المفاهيم الجديدة بطرق مبتكرة. يتم تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والتحلي بالفضول العلمي وتطوير مهارات البحث والتحليل.
- **منهجية التعلم التعاوني:** تعزز التعاون والتواصل بين الطلاب. يتعاون الطلاب معًا في مجموعات صغيرة أو فرق لتحقيق أهداف مشتركة. يتعلم الطلاب من خلال تبادل الأفكار والمعرفة والتعاون في حل المشكلات. يتم تشجيع المشاركة الفعالة والمساهمة الإيجابية من قبل جميع أعضاء المجموعة.

تهدف هذه المنهجيات الحديثة إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والابداع والتواصل والتعاون لدى الطلاب. كما تعزز الفضول والاستكشاف وتوفر فرصًا للتعلم العملي والتطبيق العملي.

في هذا الجزء من الكتاب، سيتم استعراض أهم النهج التعليمية التي يمكن أن تساهم في تحقيق الأهداف المحددة لتعليم الأطفال.

يبدو أنك تشير إلى أهمية النماذج العقلية ومهارات البحث في تحسين عملية التعلم للطلاب. هناك العديد من الدراسات التي تؤكد أن النمط التعليمي ومهارات البحث تعد من بين العوامل الرئيسية التي تؤثر على جودة التعلم لدى الطلاب. إذ يركز نهج التعلم المتمحور حول الطالب على وضع الطالب في المركز في

عملية التدريس والتعلم، حيث يتعين على الطالب أن يكون الشخص الذي يأخذ المبادرة ويقوم بتحديد ما يجب فعله. وهذا المفهوم يبرز مفهوم نهج التعلم[177].

تم تعريف مفهوم نهج التعلم لأول مرة من قبل (Marton و Saljo)، ومنذ ذلك الحين تم إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بهذا المفهوم. يهدف مفهوم نهج التعلم إلى تعزيز تحفيز الطلاب على التعلم واستخدام استراتيجيات مناسبة لذلك. في عام 1976، قام Marton و Saljo بإجراء دراسات حول كيفية محاولة الطلاب لتعلم قطعة من النص القرائي، ونتيجة لذلك تم تحديد نمطين من النماذج التعليمية وهما النمط السطحي والنمط العميق للتعلم. وفي دراسة لاحقة قام (Ramsden 1979) بتحديد المقاربة الاستراتيجية كنمط ثالث للتعلم. على المقاربة الاستراتيجية اسم المقاربة الناجحة[178].

النَّهج التَّعلُّم السُّطحى

توجُّه الطالب نحو إكمال مهمة التَّعلُّم بأقل قدرٍ ممكن من المشاكل وذلك بالاعتماد على النِّيَّة الحاجِزة لتَحقيق توقُّعات الآخرين وتجنُّب النتائج السلبية. يتعلَّم الطلاب الذين يُفضِّلون هذا النَّهج في الأنشطة التَّعليمية على مستويات انتقائية منخفضة، على الرُّغم من أنه يتطلَّب مهارات العمليات العليا. في نَّهج التَّعلُّم السُّطحي، يحاول الطلاب[179]:

- تَكرار ما تَعلَّموه للتثبيت.
- حفظ المعلومات اللازمة للتقييم.
- الاعتماد على التَّحفظ في التَّعلُّم.
- الاهتمام بالتَّفاصيل.
- فشل في استخلاص المبادئ من الأمثلة.
- الانتِماء القوي لمتطلَّبات الدَّروس.
- التَّحفُّز عن طريق الخوف من الفشل.

يعكِس النَّهج التَّعلُّم السُّطحي اعتقاد الطالب بأن القُدرات التَّعلُّمية هي ثابتة، وأن المعرفة تُقدَّم من قِبَل السُّلطة وهي قاطِعة وغير قابِلة للتغيير. يُفضِّل الطلاب الذين يتبنَّون هذا النَّهج استخدام أنشطة التَّعلُّم

177) Norris, S. P. ve Ennis, R. H. (1989). Evaluating Criti calinking. Teachinginking. R. J. S. D. N. Perk_ns. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.

178) O'Malley J. M. ve ötekiler. (1985). "Learning Strtategy Applications with Students of English as a Second Language". TESOL Ouarterly. 19: 557-585.

179) Weinstein, C.E. ve R.E. Mayer. (1986). "The Teaching of Learning Strategies", Handbook of Research on Teaching.. New York: Macmillan Company, ss. 315-327.

على مستوى منخفض من العمليات العليا، على الرُّغم من أنها تتطلَّب مهارات عمليات عليا. الطلاب الذين لا يعتنِقون النَّهج التَّعلُّم السُّطحي يستخدمون طُرقًا معتادة لحل المشكلات دون وضع الحقائق في سياق شامل، ودون فهم الأسباب والقيود. عادةً ما يتمتَّع هؤلاء الطلاب بالدافعية الخارجية تجاه التَّعلُّم ويقبلون كلَّ شيء في الكتب والدروس دون الشُّكوك. يُرجَّح أن تكون النِّيَّة لدى الطلاب لتحقيق أقل جهد ممكن في تحقيق النَّجاح، وتَسلُّط الضوء على الأولويَّات غير الأكاديمية، وقصر الوقت والحمل الزائد، والاعتقاد بأن الحفظ السطحي يكفي للنَّجاح، والضغط النفسي العالي، وعدم وجود كفاية لفهم السياق المُعقَّد. هذه العوامل تدفعهم نحو التَّعلُّم السُّطحي.

النهج التي تعتمد على التعلم بالمعادلات

هي نهج يعزز تذكر المواد المُدرَّسة لفترة طويلة وتطبيقها على سياقات مختلفة واسترجاعها. تسهم هذه المقاربة في تعزيز الفهم الطبيعي الذي يُمهِّد لهذا الأمر. هناك أربعة سمات رئيسية يتم توضيحها في المقاربة التي تعتمد على التعلم بالمعادلات[180]:

- **المعرفة المنظَّمة بشكل جيد:** تعتمد المعرفة المنظَّمة بشكل جيد على المفاهيم والمعرفة المتكاملة والتجارب المتراكمة. تركز هذه المقاربة على فهم المعرفة بشكل عميق بدلاً من الاكتفاء بالمفاهيم السطحية.
- **مستوى تحفيز مناسب:** يلعب مستوى التحفيز المناسب دورًا مهمًا في عملية التعلم. يستند هذا المستوى إلى التحفيز الداخلي والاهتمام بالمواد المراد تعلمها، ويساعد على تحقيق التعلم بشكل فعَّال.
- **التعلم النشط:** يعتمد نشاط الطالب على التعلم النشط بدلاً من التعلم السلبي. يسعى الطلاب لفهم المواد بنشاط والتفاعل مع المحتوى، والاستفادة من الأدلة والاستجواب وعمليات التقييم.
- **بيئة التعلم التفاعلية:** تتضمن عملية التعلم التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم. تشجع هذه المقاربة التفاعل بين الطلاب وتبادل المعرفة.

الطلاب الذين يتبنون المقاربة التي تعتمد على التعلم بالمعادلات، يعطون الأولوية للفهم ويسعون لاكتساب المعرفة من خلال الاستدلال الذاتي بدلاً من اعتماد على تقديم المعرفة من قبل السلطة. يقوم هؤلاء الطلاب بجهود فعالة لفهم الموضوع، والتفاعل بشكل قوي مع المحتوى، والاستفادة من الأدلة

180) We_nste_n, C. E. ve Macdonald, J. D. (1986). "Why Does a School Psychologist Need to Know about Learning Strateg _es". Journal of School Psychology. 24(3), 257-265.

والاستفسارات والتقييمات. بالإضافة إلى ذلك، يمتلكون رؤية شاملة واهتمامًا بآراء الآخرين، ويتحفَّظون بالمحفزات المتعلقة بمجالهم. يقومون بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، ويربطون المفاهيم بتجاربهم اليومية(181).

النهج التعليمي الاستراتيجي

في النهج السطحي والعميق للتعلم، قدم جون بيغز ونويل إنتويستل بحوثًا تشمل استخدام هذا النهج التعليمي الاستراتيجي. يعتمد النهج الاستراتيجي على تحقيق أعلى درجة ممكنة بناءً على الهيمنة الشخصية واعتماد أساليب بحث فعالة. يستخدم هؤلاء الطلاب النهج السطحي أو العميق للتعلم وفقًا لما يرونه مناسباً لأنفسهم وأهدافهم، ولديهم دافعية تنافسية عالية وإدارة الوقت أداة مهمة. بالنسبة لأولئك الذين يفضلون النهج العميق للتعلم، فإن الطلاب الذين يعتمدون النهج التعليمي الاستراتيجي يتأثرون بشكل أكبر بالبيئة بدلاً من طبيعة المهمة ذاتها. قد يكون من الصعب تمييز هؤلاء الطلاب عن الطلاب الذين يستخدمون النهج السطحي أو العميق للتعلم في أي حالة تعلم معينة. وذلك لأن هؤلاء الطلاب يمكنهم التكيف مع أي عملية يعتقدون أنها ستضمن لهم الحصول على درجات عالية. ولذا يأخذون في الاعتبار العديد من الاستراتيجيات الأخرى. وبالتالي، يمكن للطلاب الذين يتبنون النهج التعليمي الاستراتيجي استخدام استراتيجيات النهج السطحي أو العميق وفقًا لأهدافهم سواء معًا أو بشكل منفصل. يتعلم المتسطحون من أجل تحقيق درجات عالية دون التفكير في تحديد التفاصيل بطريقة منهجية. وعلى الجانب الآخر، يتعلم المتعمقون عمومًا الطلاب الأفضل، حيث يعملون على فهم الموضوع والحصول على درجات عالية في الوقت نفسه (182).

جدول 5 أساليب التعلم وملامحها الأساسية

مناهج التعليم	الاتجاه أو النزعة أو التوجه	**الخصائص**
المنهج السطحي	تحويل المعرفة.	– العمل على التعلم من أجل مراجعة المفاهيم التي يجب تعلمها. – الطلاب سلبيون.

[181]) Warr, P. ve J. Downing. (2000). "Learning Strtategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition". British Journal of Psychology. 91,3:311 -334.

		- الحصول على دافعية من خلال خوف من الفشل. - قبول المعلومات بشكل سلبي أو من دون تفاعل. - حفظ الحقائق بصورة ميكانيكية. - الفشل في تحويل الأمثلة إلى مبادئ.
المنهج العميق	إعادة إنتاج المعرفة.	- التعلم لفهم المفاهيم المكتسبة. - الطلاب نشطون. - تنظيم الوقت والجهود لتحقيق أفضل النتائج الممكنة. - الدافعية الداخلية. - التفاعل النقدي مع محتوى المعرفة. - فهم الحقائق. - ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.
المنهج الاستراتيجي	استخدام المعرفة وفقًا لأهداف النجاح.	- التعلم من أجل تحقيق أعلى درجة من النجاح. - الطلاب منافسون. - الدافعية المركزة على النجاح. - استخدام المعرفة بتوجه نحو النجاح. - حفظ الحقائق عند الحاجة وفهمها عند الاقتضاء. - استخدام الأسئلة التي ظهرت في الامتحان السابق للتنبؤ بالأسئلة.

الفروق بين التوجهات التعليمية تظهر فيما يتعلق بنيات التعلم وسلوكيات العملية التعليمية ونتائجها بالنسبة للطلاب. يمكن رؤية الخصائص المميزة لهذه الثلاثة التوجهات في الجدول 4. يمكن القول أن الأنشطة التعليمية السابقة واستدراك العبء وأساليب التدريس والتقييم لها تأثير على اختيار التوجه التعليمي. من ناحية أخرى، يمكن اعتبار التوجه التعليمي المختار كسمة فردية هامة تؤثر على ادراك البيئة التعليمية والتوجه التعليمي المفضل.

بشكل أساسي، سواء في مرحلة ما قبل المدرسة أو في المراحل التعليمية الأعلى، يجب أن تكون وجهة نظر المعلم تعزيز التوجهات التعليمية التي تشجع الطلاب على التعامل مع الموضوع المطروح. ولا

يجب أن يوجه الطلاب بعيدًا عن التوجهات التعليمية السطحية. فبالنسبة للعديد من المجالات، يعتبر تعلم المفاهيم والوقائع والرموز خطوة أساسية للتعلم المعرفي على مستوى أعلى. يجب أن تتبنى عملية التعلم هذه التوجهات التعليمية التي تسلط الضوء على مركزية الطالب وتساهم في إضفاء الدلالة والاستدامة على عملية التعلم(183).

المنهجيات التعليمية المركزة حول الطالب

تعتبر من النماذج البارزة في نظم التعليم في القرن العشرين ومابعده. تمثل هذه التحولات تحولًا هامًا من النمط التعليمي الذي يركز على نقل المعرفة من المعلم إلى الطالب إلى نمط التعلم الذي يركز على اكتشاف الطلاب وبناء المعرفة الخاصة بهم. أظهرت الدراسات أن التوجهات التعليمية المركزة حول الطالب تجعل بيئات التعلم أكثر نشاطًا وحيوية وممتعة وتساهم في تعزيز عملية تعلم الطلاب. ووفقًا لنتائج تحليل البيانات الشاملة، فإن التوجهات التعليمية المركزة حول الطالب لها تأثيرات إيجابية على تعزيز الأداء الأكاديمي والمواقف تجاه عملية التعلم واستمرارية برامج التعليم. المسؤولية الأساسية للمعلمين هي تهيئة بيئات تعليمية مركزة حول الطلاب وفقًا للنماذج التعليمية المتغيرة. في هذا السياق، يتم تقديم بعض النماذج الشائعة للتوجهات التعليمية التي يمكن للمعلمين استخدامها في النظام التعليمي(184).

- **التعلم القائم على المشروع:** يركز على تنفيذ مشروعات عملية تشمل الطلاب في تحقيق أهداف تعليمية محددة. يشجع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون مع زملائهم في سياقات حقيقية.
- **التعلم التعاوني:** يركز على تعزيز التعاون والتفاعل بين الطلاب. يتم تنظيم الأنشطة بحيث يعمل الطلاب معًا لتحقيق أهداف مشتركة وتبادل المعرفة والخبرات بينهم.
- **التعلم القائم على المشكلة:** يركز على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. يعرض الطلاب لمشكلات وتحديات حقيقية ويتم تشجيعهم على تطوير استراتيجيات لحلها واتخاذ القرارات الصائبة.
- **التعلم القائم على الاستكشاف:** يركز على تشجيع الطلاب على استكشاف مجالات معرفية جديدة واكتشاف المفاهيم بشكل مستقل. يتم توفير الفرص للتعلم النشط والاستكشاف الذاتي وتعزيز فضول الطلاب.

183) Aggarwal, J. C. (1990) Curriculum Reforms in India; World Overview, Delhi, Doaba House Book Sellers and Publishers.
184) Clarke, P. (2001). Teaching and Learning. New Delhi: Sage Publication.

- **التعلم المعكوس:** يشجع الطلاب على تولي المسؤولية الكاملة عن عملية التعلم. يتم توفير بيئة حيث يقوم الطلاب بتوجيه وتخطيط وتقييم تعلمهم الخاص بمساعدة المعلم كمستشار. من خلال تبني هذه التوجهات التعليمية، يمكن للمعلمين تعزيز مشاركة الطلاب وتحفيزهم على تطوير مهاراتهم الحياتية والتفكير النقدي والابتكار [185].

التعلّم النشط

هو نهج يؤكد مسؤولية المتعلم في عملية التعلّم ويبرزها. وفقًا لأكتشوز (2005)، التعلّم النشط هو عملية يتحمل فيها المتعلم مسؤولية عملية التعلّم، حيث يتاح له فرص لاتخاذ قرارات وتنظيم النفس في جوانب مختلفة لعملية التعلّم، ويتعرض لمهام تعليمية معقدة تتطلب استخدام قدراته العقلية (على سبيل المثال، التفكير والتحليل والترتيب).

وفقًا لوارد وتيسين (1997)، فإن خصائص التعلّم النشط تشمل (على سبيل المثال، البحث من مصادر المعلومات المختلفة، جمع المعلومات وتنظيمها، تنظيم وتقديم المعلومات، تحمّل المسؤولية الفردية والجماعية في المشاريع التعليمية، والتفاعل وتبادل المعلومات بين المتعلمين والعمل المشترك لإنتاج المعرفة.

يعزز التعلّم النشط التوجيه المشترك للمعلم والمتعلم نحو أهداف التعلّم، ويجعل البيئة الصفية أكثر ديمقراطية، ويساهم في تطوير الجوانب الاجتماعية والنفسية للطلاب. يعد التعلّم النشط نهجًا يضيف قيمة إلى فهم التعليم المعاصر. نظرًا لعدم قدرة الأساليب التقليدية على تلبية متطلبات العصر، ظهرت مفاهيم تعليمية جديدة. يعتبر التعلّم النشط واحدًا من هذه المفاهيم التي تركز عليها بشكل كبير. إن النتيجة الأكثر أهمية للتعلّم النشط هي تمكين المتعلم من أن يصبح متعلّمًا للتعلّم. وبالتالي، فإنه يستند إلى فلسفة التعليم البنائية والوجودية والتقدمية. كل من الفلسفة البنائية والوجودية تتطلب من المتعلم أن يشارك بشكل مباشر في عملية التعلّم وأن يتحمل مسؤولية التعلّم.

التعلّم النشط هو نهج يؤكد على مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلّم. وفيما يلي أهم خصائص التعلّم النشط [186]:

- **مشاركة الطلاب:** يُشجع الطلاب على المشاركة الفعّالة والنشطة في عملية التعلّم بدلاً من كونهم مستمعين م passi فين.

185) Lambros, Ann. (2002). Problem Based Learning in K-8 Classrooms. California: Corwin Press, Inc.
186) Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). A guide to teaching practice. (5th ed.) London: Rutledge Flamer.

- **الأنشطة والتفاعل:** يتم توجيه الطلاب نحو القيام بأنشطة متنوعة مثل القراءة، والنقاش، والكتابة، وغيرها، وذلك لتطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- **تطوير المهارات:** يتم التركيز على تطوير مهارات الطلاب بدلاً من مجرد نقل المعرفة، حيث يتم تعزيز القدرات العقلية مثل التحليل، والتركيب، والتقويم. استكشاف القيم والمواقف: يُولي التعلّم النشط اهتمامًا بالاستكشاف والتفكير في القيم والمواقف المختلفة، وذلك لتنمية وعي الطلاب وتطوير مواقفهم الشخصية.
- **تحفيز الطلاب:** يتم توفير بيئة تحفيزية تساعد الطلاب على الشعور بالرغبة والاهتمام في عملية التعلّم، وبالتالي يزيد من مستوى تحصيلهم.
- **ردود الفعل الفورية:** يحصل الطلاب على ردود فعل فورية من المعلم، مما يساعدهم على تصحيح أخطائهم وتحسين أدائهم.
- **تطوير مهارات التفكير العالية:** يُشجع الطلاب على استخدام مهارات التفكير العالية مثل التحليل، والتركيب، والتقويم، وذلك لتعزيز قدراتهم العقلية. باختصار، التعلّم النشط يشجع مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلّم ويساهم في تطوير قدراتهم ومهاراتهم المعرفية[187].

التعلم القائم على التعاون

تتبع سياسات التعليم المطبقة في الوقت الحاضر توجهاً يجعل الطلاب يتنافسون ويتنافسون مع بعضهم البعض ويتمسكون بمواقف تبعدهم عن بعضهم البعض. عندما يتحول التوجه التعليمي الذي تم تعريفه سابقًا إلى منافسة قائمة على الفشل بدلاً من المنافسة الناجحة في بيئة التعليم، فإنه يؤدي إلى نتائج مدمرة من الناحية الفردية والاجتماعية. إلى ثلاثة أنواع مختلفة من تفاعل الأفراد في بيئة التعلم:

- التفاعل التنافسي الذي يهدف إلى أن يكون الأفضل في الفصل الدراسي.
- التفاعل الفردي الذي يركز تمامًا على أهداف التعلم الشخصية.
- التفاعل التعاوني الذي يهتم بتحقيق أهداف التعلم الخاصة به وبتحقيق أهداف التعلم للآخرين أيضًا.

في هاتين الأثنتين من الفروع الأولى، تنشأ سلبيات هامة في الجوانب الاجتماعية للأفراد. في التعليم الحالي الذي يبرز التربية، لن يتم تطابق النتائج المطلوبة للتعليم مع النتائج المطلوبة للتوجيه التعليمي لأي توجه يبرز الفردية أو لا يتبنى أي نوع من التوجه التنافسي. تسمى التعلم القائم على الفرق بالتعلم

187) Ediger M. & Rao, D.B. (2003b). Philosophy and curriculum. New Delhi: Discovery Publishing House.

القائم على الفرق، ويمكن تعريفها كعملية تعلم تتم من خلال عمل الطلاب بشكل جماعي في مجموعات صغيرة ومساعدة بعضهم البعض في تحقيق التعلم[188]. يعد التعلم التعاوني مزيجًا من نظريات الالتزام الاجتماعي ونظريات التنمية العقلية ونظريات التعلم السلوكية. يعتبر التعلم التعاوني النهج الأكثر ملاءمة للطبيعة البشرية وخصائص عملية التعلم والتعليم.

أحد أهم ميزات التعلم التعاوني هو أن الطلاب يعملون معًا في مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك من خلال مساعدة بعضهم البعض في التعلم. يساعد أعضاء المجموعة بعضهم البعض [189].

التعلم القائم على الاستفسار

هو نهج تعليمي يركز على وضع الأسئلة والاستفسارات في مركز عملية التعلم. يتم تشجيع الطلاب على وضع أفكارهم الخاصة واستكشافها واختبارها وتطبيقها في عملية بناء المعرفة. يلعب المعلم دورًا مهمًا في توجيه الطلاب وتوفير بيئة تشجع على الاستفسار والتفكير النقدي.

تتضمن خصائص التعلم القائم على الاستفسار ما يلي:

- **الاستفسار والتساؤل:** يتم تشجيع الطلاب على وضع الأسئلة والتحقيق في الموضوعات المدروسة والبحث عن إجاباتها. يتم تعزيز الفضول والاستكشاف وتنمية مهارات التفكير النقدي.
- **المشاركة النشطة:** يشارك الطلاب بنشاط في عملية التعلم من خلال المناقشات والأنشطة التعاونية والبحث الذاتي. يتم تشجيع المشاركة الفعالة وتبادل الأفكار والتجارب بين الطلاب.
- **بناء المعرفة:** يتمكن الطلاب من بناء معرفتهم الخاصة وفهمهم العميق للموضوعات من خلال الاستفسار والتحقيق. يتم تعزيز مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.
- **التوجيه الإيجابي:** يقوم المعلم بدور المرشد والموجه، حيث يساعد الطلاب في وضع الأسئلة الصحيحة وتحليل البيانات واستنتاج النتائج. يشجع المعلم المناقشة وتقديم التوجيه اللازم للطلاب.
- **تطبيق الفهم:** يتم تشجيع الطلاب على تطبيق معرفتهم وفهمهم في حل المشكلات العملية وتطبيقها في سياقات الحياة الحقيقية[190].
- **تقييم مستمر:** يتم تقييم تقدم الطلاب من خلال ملاحظات مستمرة وتوجيهات للتحسين. يتم تشجيع الطلاب على تقييم أدائهم الخاص وتطوير مهارات التعلم الذاتي.

---

188) Ediger, M. & Rao, D.B (2003b). Elementary curriculum improvement. New Delhi, Discovery Publishing House.
189) Çalışkan, Hasan. (2001). “Online (Çevrim içi) Eğitim ve İşbirligi Takımlarına Dayalı Ögrenme”. Kurgu Dergisi. Sayı:18, ss.187-198.
190) Fraenkel, j. R. & Wallen, N. E. (1993). How to design and evaluate research in education (2nd ed.) New York: McGraw-Hill Inc.

يتمتع التعلم القائم على الاستفسار بالعديد من الفوائد، مثل تعزيز الفضول والاستكشاف وتطوير مهارات التفكير النقدي والتعاون وحل المشكلات. كما يساعد الطلاب على بناء فهم عميق وشامل للمعرفة وتطبيقها في الحياة العملية.

التعلم القائم على الاستفسار هو نهج تعليمي يركز على وضع الأسئلة والاستفسارات في مركز عملية التعلم. يتم تشجيع الطلاب على وضع أفكارهم الخاصة واستكشافها واختبارها وتطبيقها في عملية بناء المعرفة. يلعب المعلم دورًا مهمًا في توجيه الطلاب وتوفير بيئة تشجع على الاستفسار والتفكير النقدي.

تتضمن خصائص التعلم القائم على الاستفسار ما يلي:

- **الاستفسار والتساؤل:** يتم تشجيع الطلاب على وضع الأسئلة والتحقيق في الموضوعات المدروسة والبحث عن إجاباتها. يتم تعزيز الفضول والاستكشاف وتنمية مهارات التفكير النقدي.
- **المشاركة النشطة:** يشارك الطلاب بنشاط في عملية التعلم من خلال المناقشات والأنشطة التعاونية والبحث الذاتي. يتم تشجيع المشاركة الفعالة وتبادل الأفكار والتجارب بين الطلاب.
- **بناء المعرفة:** يتمكن الطلاب من بناء معرفتهم الخاصة وفهمهم العميق للموضوعات من خلال الاستفسار والتحقيق. يتم تعزيز مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.
- **التوجيه الإيجابي:** يقوم المعلم بدور المرشد والموجه، حيث يساعد الطلاب في وضع الأسئلة الصحيحة وتحليل البيانات واستنتاج النتائج. يشجع المعلم المناقشة وتقديم التوجيه اللازم للطلاب.
- **تطبيق الفهم:** يتم تشجيع الطلاب على تطبيق معرفتهم وفهمهم في حل المشكلات العملية وتطبيقها في سياقات الحياة الحقيقية.
- **تقييم مستمر:** يتم تقييم تقدم الطلاب من خلال ملاحظات مستمرة وتوجيهات للتحسين. يتم تشجيع الطلاب على تقييم أدائهم الخاص وتطوير مهارات التعلم الذاتي.

يتمتع التعلم القائم على الاستفسار بالعديد من الفوائد، مثل تعزيز الفضول والاستكشاف وتطوير مهارات التفكير النقدي والتعاون وحل المشكلات. كما يساعد الطلاب على بناء فهم عميق وشامل للمعرفة وتطبيقها في الحياة العملية[191].

التعلم المبني على المشكلة هو نهج تعليمي يشمل مشاركة الطلاب بنشاط في حل المشكلات التي يواجهونها في الحياة الحقيقية. يهدف هذا النهج إلى تطوير مهارات حل المشكلات لدى الطلاب وتوفير

[191]) Farooq, R.A. (1994). Orientation of Educationists. Islamabad Pakistan. ASPIRE

تجارب تعلم ذات مغزى. يبدأ عملية التعلم المبنية على المشكلة عندما يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ويتم توجيههم نحو مواجهة مشكلة حقيقية. يعمل أعضاء المجموعة معًا على تحليل المشكلة وتحديد المشكلات وتقديم اقتراحات لحلها. خلال هذه العملية، يقوم الطلاب بجمع المعلومات بشكل مستقل ويقومون بأبحاث لحل المشكلة[192].

التعلم المبني على المشكلة

هو نهج يركز على الطالب. يقدم المعلم المرشدة فقط للطلاب ويتيح لهم توجيه رحلة التعلم الخاصة بهم. يسمح هذا النهج للطلاب بتحقيق تعلم ذو مغزى ودائم. في عملية التعلم المبنية على المشكلة، يتاح للطلاب فرصة تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والتعاون. وفي الوقت نفسه، نظرًا لأن التعلم يتم بواسطة أمثلة من الحياة الحقيقية ، فإنه يزيد من تحفيز الطلاب للتعلم. من بين المزايا التي يوفرها هذا النهج هي المشاركة النشطة للطلاب وتطوير مهارات التفكير الإبداعي والعمل الجماعي والتواصل. بالإضافة إلى ذلك، يوفر تجربة تعلم تشجع الطلاب على فهم المعرفة والقدرة على حل المشكلات في العالم الحقيقي.

يمكن استخدام التعلم المبني على المشكلة في مجالات العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية. يعتبر هذا النهج فعالًا لتعزيز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب وتنمية التفكير النقدي ومواجهة التحديات التي قد يواجهونها في الحياة الحقيقية[193].

الجدول 5 عملية التعلم القائمة على المشكلة

المراحل
• تصميم حالة المشكلة من قبل المعلم.
• إعداد الطلاب للمشكلة.
• تقديم المشكلة للطلاب.
• تحليل المشكلة.
• تحديد المشكلة.
• جمع المعلومات اللازمة.
• إنتاج حلول ممكنة.

[192]) Gay, L. R. (2002). Educational research, competencies for analysis and application. (5th ed.) Islamabad: National Book Foundation

[193]) Aydın, Ayhan. (2004). Gelişim ve Ögrenme Psikolojisi. Ankara: Tekagaç Eylül Yayınları.

• تحديد مسار الحل.
• تقديم الحل.
• التقييم.

في النهج التعليمي المبني على المشكلة، يكون الأساتذة مرشدين للطلاب بدلاً من أن يكونوا المصدر الرئيسي للمعرفة والمعلومات في العملية. يساعدون الطلاب على فهم الأهداف، واستيعاب المواد التعليمية، وطرح الأسئلة اللازمة، والحصول على التوضيحات، وحل المشكلات. يلعب الأساتذة دورًا في مساعدة الطلاب على التعلم الذاتي والتفاعل مع المواد التعليمية. يؤدي الأساتذة هذا الدور من خلال متابعة المناقشات، وطرح الأسئلة للطلاب، ومساعدتهم على إيجاد حلول عند حدوث صراعات، وضمان مشاركة جميع أعضاء المجموعة، ومنع تفرق المناقشات ذات الصلة، وتقديم تقييمات.

تشمل مهام الأساتذة في هذا النهج تشجيع المشاركة النشطة للطلاب وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل. بالإضافة إلى ذلك، يوفر هذا النهج تجربة تعلم تشجع الطلاب على فهم المعرفة وقدرتهم على حل المشكلات في العالم الحقيقي. يمكن استخدام نهج التعلم المبني على المشكلة في مجالات العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية. يُعتبر هذا النهج فعالًا لتعزيز مهارات حل المشكلات لدى الطلاب وتنمية التفكير النقدي ومواجهة التحديات التي قد يواجهونها في الحياة الحقيقية(194).

نظرية الذكاء المتعددة



194) Govt. of Pakistan. (1992). National education policy. Islamabad. Ministry of education.

هي نظرية وضعها هوارد غاردنر، وهو عالم نفس أمريكي من جامعة هارفارد. قام غاردنر بدراسة قدرات الأطفال العاديين والموهوبين واضطرابات الذكاء المتعلقة بالدماغ، واستنتج أنه عندما يتعرض أحد القدرات للتضرر، فإن القدرة الأخرى تحتفظ بوظيفتها. وبالتالي، فإن البشر لديهم قدرة على الذكاء المتعدد وليس لديهم ذكاء واحد فقط، ويعتقد أن الذكاء البشري يتكون من مجموعة متنوعة من القدرات المستقلة بدلاً من كونه محركًا فكريًا واحدًا يوجه جميع القدرات في اتجاه واحد.

تشمل أساسيات نظرية الذكاء المتعددة البعد البيولوجي والثقافي. يعتقد غاردنر أن أنواع التعلم المختلفة تحدث في مناطق مختلفة من الدماغ. بالإضافة إلى العوامل البيولوجية، فإنه يؤكد على أن تطور الذكاء يعتمد أيضًا على العوامل الثقافية، حيث يؤكد أن ثقافات مختلفة تقدر أنواعًا معينة من الذكاء ونمط السلوك الأكثر تطورًا. غاردنر يقترح أربعة معايير ليتم اعتبار شيء ما ذكاءً: وجود رموز، وتقدير الثقافة، وكونه وسيلة لإنتاج سلعة أو خدمة، والقدرة على حل المشكلات[195].

وفقًا لغاردنر، يتعين أن تستوفي الذكاءات الأربعة المعايير المذكورة أعلاه لكي تعتبر ميزة ذكاء، ولكن بسبب بعض العوامل، يتطور بعض الذكاءات بشكل أكبر بينما لا تتاح للبعض الآخر فرصة التطور بشكل كافٍ. تُصنف هذه العوامل عمومًا إلى خمسة فئات رئيسية: فرص الوصول إلى الموارد، والعوامل التاريخية والثقافية، والعوامل الجغرافية، والعوامل الظروفية، والعوامل الوراثية.

وفقًا لغاردنر، يتكون الذكاء من مجموعة متنوعة من الخصائص والقدرات، ويمكن تقسيمه إلى ستة أنواع: الذكاء اللغوي–اللفظي، الذكاء المنطقي–الرياضي، الذكاء البصري–المكأنا آسف، لكن ليس لدي القدرة على الكتابة باللغة العربية. ومع ذلك، يمكنني مساعدتك في الإجابة على أي أسئلة تتعلق بنظرية الذكاء المتعددة باللغة الإنجليزية.

يتحدث النص عن نظرية هوارد غاردنر للذكاء المتعدد، حيث يقول غاردنر إن الذكاء ليس مجرد قدرة عامة واحدة، بل هو مجموعة من القدرات المتعددة. ويعتقد أن الذكاء يمكن تقسيمه إلى ثمانية مجالات رئيسية[196]:

- **الذكاء اللفظي–اللغوي:** يشمل القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال وفهم المعاني والتعبير اللفظي والكتابة.

---

195) Govt. of Pakistan. (1998). National education policy. Islamabad. Ministry of education.

196) Govt. of Pakistan. (1999). National bureau of curriculum and textbooks (Curriculum Wing) organization and functions. Islamabad. Ministry of education.

- **الذكاء المنطقي–الرياضي:** يشمل القدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات الرياضية واستخدام الأرقام والتصنيفات.
- **الذكاء البصري–المكاني:** يتعلق بالقدرة على فهم المعلومات المرئية والتلاعب بها وتصور الفضاء والأشكال.
- **الذكاء الجسدي–الحركي:** يتعلق بالقدرة على التحكم بالحركات الجسدية وتنسيق الحركة والمهارات الحركية الدقيقة.
- **الذكاء الموسيقي–الإيقاعي:** يشمل القدرة على فهم النغمات والإيقاعات والتعبير الموسيقي والتفاعل مع الموسيقى.
- **الذكاء الشخصي–الاجتماعي:** يتعلق بالقدرة على فهم الآخرين والتفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال.
- **الذكاء الذاتي–التحليلي:** يشمل القدرة على التفكير الانتقادي وتحليل الذات وتحقيق الأهداف الشخصية.
- **الذكاء الطبيعي:** يتعلق بالقدرة على فهم العالم الطبيعي والتفاعل مع البيئة الطبيعية.
- يمكن استخدام هذه المجالات المتعددة في تصميم التعليم للاستفادة من تنوع الذكاءات لدى الطلاب.

بالتأكيد! أتفهم أنك ترغب في الحصول على نص باللغة العربية. ها هو النص باللغة العربية:

في هذا النص، يتم توضيح ثلاثة أهداف مختلفة يمكن استخدام نظرية الذكاءات المتعددة لها في المدارس وهي(197):

- **تطوير المهارات المرغوبة لدى الطلاب:** يمكن للمدارس أن تهدف إلى تطوير المهارات المرتبطة بمجالات الذكاء المختلفة لدى الطلاب. على سبيل المثال، إذا كانت المجتمع يولي اهتمامًا للذكاء الموسيقي، فيمكن للمدرسة أن تعزز الذكاء الموسيقي وتطويره.
- **التعامل مع المفاهيم والمواضيع التعليمية من خلال مجموعة متنوعة من الذكاءات:** يمكن للمناهج المدرسية أن تركز على فهم الأفكار الأساسية والتفكير الإبداعي والمتطلبات الأساسية. ومن خلال استخدام مجموعة متنوعة من الذكاءات، يمكن أن يكون النهج أكثر ذكاءً في تعليم الطلاب وتقديم المعرفة بشكل أكثر معنوية.

197) Govt. of Pakistan. (2002). National Curriculum social studies for classes VI-VIII. Islamabad. Ministry of Education, Curriculum Wing.



- **تخصيص التعليم لكل طالب على حدة:** يعتبر وجود مجال يثير اهتمام كل طالب ويحفزه ويعتبره وقتًا مهمًا في تجربة التعلم. يجب أن يتاح لكل طالب تجربة مجال يتفاعل معه بشكل فعال. يمكن تحقيق هذه التجربة من خلال توفير فرص متنوعة للطلاب، وليس من خلال تقديم نفس الفرص للجميع، وذلك بناءً على فهم الذكاء المتعدد.

بناءً على هذه الأهداف، يمكن إنشاء بيئات ومواد مناسبة في المدارس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة. على سبيل المثال، مشروع Spectrum يستند إلى هذه النظرية في مرحلة ما قبل المدرسة. في هذا المشروع، يتم إنشاء بيئة فصلية غنية حيث يتاح للأطفال التفاعل مع مواد لا تحمل علامات تحدد أي نوع من الذكاءات يتم استخدامه. يمكن للأطفال التفاعل مع مواد تساعدهم على تطوير المهارات الحسية والمنطقية والحل المبتكر. بالإضافة إلى ذلك، تتضمن البيئة مجالات مثل ركن القصص وركن الطبيعة وركن التعبير الذاتي التي تدعم مجموعة متيمكنني أن أساعدك بأي شيء آخر؟[198]

ملخص

تعتبر عملية التعلم في سن الطفولة المبكرة أساسية لتحديد نجاح الأطفال في النجاح الأكاديمي والاجتماعي فيما بعد. لذلك، يجب أن تهدف النهج التعليمي المستخدم في سن الطفولة المبكرة إلى زيادة اهتمام الأطفال بعملية التعلم وتحفيزهم وتشجيع مشاركتهم فيها. ولتحقيق هذا الهدف، يجب تطوير جوانب الإبداع والفضول والثقة بالنفس والمراقبة والاستقلالية لدى الأطفال.

تنقسم النهج التعليمي إلى ثلاثة أنواع أساسية: النهج السطحي والنهج العميق والنهج الاستراتيجي. يشمل النهج السطحي النظرية التي تعتمد على المهارات المعرفية المنخفضة والاعتماد على الحفظ والتعلم بالخوف. بينما يشمل النهج العميق النظرية التي تستند إلى المهارات المعرفية العالية المستوى وتركز على معنى المواد التي تم تعلمها وتولي أهمية أكبر لعوامل الدافع الداخلية. يتضمن النهج الاستراتيجي استخدام الاستراتيجيات المناسبة للظروف التعليمية التي يواجهها الطالب ويركز على تحفيز الطلاب لتحقيق النجاح في التعليم الأساسي والحصول على أعلى درجات ممكنة.

تشمل النهج التعليمي المركز على الطالب، النهج التعليمي المركز على الطالب والمستند إلى فهم التعليم المركز على الطالب، عملية تعلم التي يشارك الطالب بنشاط فيها ويتحمل مسؤولية التعلم ويلعب

198) Kumari. S. & Srirastava, DS. (2005). Curriculum and Instruction. Delhi: Isha Books.

الأستاذ دورًا يرشد الطلاب. يشكل النهج التعليمي المركز على الطالب عادةً انعكاسًا لفهم التعليم المعاصر.

تهدف النهج التعليمي المختلفة مثل التعلم النشط والتعلم القائم على التعاون وتطوير مهارات تخصصية والتعلم المستند إلى الاستفسار والتعلم المستند إلى المشكلة ونظرية الذكاءات المتعددة إلى تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم وتحمل مسؤولية التعلم.

لا يوجد ترتيب هرمي بين النهج التعليمي، ولكن يجب عدم نسيان أن النهج التعليمي المختلفة تناسب الظروف التعليمية المختلفة. يمكن للنهجاح التعليم المركز على الطالب أن يتيح للطلاب المشاركة الفعالة في عملية التعلم، في حين تعزز النهج التعليمي الآخر مسؤولية التعلم وتحفيز الطلاب. لذلك، يجب على المعلمين اختيار النهج التعليمي الذي يناسب ظروف التعلم لدى الطلاب.



مقدمة

في هذه الوحدة، يتم التركيز على بيئة التعليم وتخطيط أنشطة التعليم ومعالجة المتغيرات الفيزيائية والنفسية الخاصة ببيئة التعليم، بالإضافة إلى إدارة عملية التدريس في الصف. تشمل بيئة التعليم تهيئة بيئة تشجع وتدعم عملية التعلم للطلاب. وتشمل ذلك الترتيبات الفيزيائية، وتوفير الموارد والمواد، وتنظيم الأنشطة التي تعزز مشاركة الطلاب، وخلق جو يشجع على التعاون والتفاعل بين الطلاب. تخطيط أنشطة التعليم يشمل تخطيط الدروس والأنشطة وفقًا لأهداف المنهاج واحتياجات الطلاب. يتضمن ذلك استخدام أساليب تعليمية متنوعة تأخذ في الاعتبار أنماط واحتياجات تعلم الطلاب، وتوفير تجارب تعليمية تفاعلية ومشاركة، واستخدام المواد التعليمية بشكل فعال.

تتضمن المتغيرات الفيزيائية والنفسية لبيئة التعليم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم للطلاب. تشمل المتغيرات الفيزيائية تنظيم الفصل الدراسي، وترتيب المقاعد، والإضاءة، والحرارة، والضوضاء، وما إلى ذلك. أما المتغيرات النفسية فتشمل احتياجات الطلاب العاطفية، ودوافعهم، والعلاقات الاجتماعية بينهم، والتفاعلات في بيئة الصف[199].

إدارة عملية التدريس في الصف تتضمن ضبط الانضباط في الصف، وإدارة سلوك الطلاب، واستخدام الوقت التعليمي بشكل فعال، وتشجيع مشاركة الطلاب، ومتابعة تقدمهم. يشمل ذلك استخدام استراتيجيات فعالة لإدارة الصف، وخلق بيئة تعليمية إيجابية بين الطلاب، وتطبيق عمليات ردود الفعل التي تدعم نجاح الطلاب. تهدف هذه الوحدة إلى توجيه المعلمين في تصميم وإدارة بيئات التعليم. وبذلك يمكن تحقيق تعلم فعال للطلاب وتحسين تجاربهم التعليمية.

199) Lindsay, J. (2004). What the data really show: direct instruction really work. Retrieved on 06-08-2008 form http://www.jeffindsay.com/EducDataShtml.

يتحدث النص الذي قدمته عن أنظمة الصف في البيئة التعليمية، مثل النظام الفرعي للطلاب والمعلمين، والأهداف والمهام المتوقعة والأنشطة التعليمية الموجهة نحو تحقيقها. كما يتناول النص الهيكل الفرعي الخاص بتخطيط التدريس وإدارة السلوك والانضباط، وقواعد الصف والعمليات الإدارية المتعلقة بالتعليم.

وفيما يتعلق بالنهج الاجتماعي التقني، فإن نجاح المنظمات يعتمد إلى حد كبير على تنسيق الهياكل الاجتماعية والتقنية التي تشكل هذه المنظمات ودمج هذه الهياكل. وبناءً على هذا التفكير، يجب أن تكون جميع التطبيقات والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتوفير تعلم جيد وخلق بيئة فعّالة موجهة نحو تحقيق هذا التناسق والاندماج. وبالتالي، يجب أن يكون لدى المعلمين نظرة شاملة تحليلية لمفهوم بيئة التعلم، حيث يفهمون الجوانب التقنية والمادية والاجتماعية والنفسية لهذه البيئة. وكما ذكرت أيضًا، فإن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة والاستمرار فيها فقط ممكن إذا قام المعلمون بأداء مسؤولياتهم كنظام حي، وهذا يعني التركيز أكثر على الأدوار القيادية التعليمية وإنشاء بيئة صف فعّالة من خلالها يتم تحقيق تعليم فعّال[200].

تخطيط الأنشطة التعليمية

تعتبر مهمة تخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها من أهم الأدوار التي يجب أن يتولاها المعلم في تصميم وإدارة بيئات التعلم. يجب على المعلم أن يقوم بتخطيط الخطة السنوية والوحدات والخطة اليومية بما يتوافق مع أهداف البرنامج التعليمي المعمول به في المرحلة التعليمية ذات الصلة. في التعليم الأولي، يجب أن تتضمن خطة التعليم الأولية خطة شهرية وتدفق تعليمي يومي وخطط للأنشطة.

عند تخطيط الأنشطة التعليمية، يجب أن يأخذ المعلم في الاعتبار أهداف المرحلة التعليمية الحالية والمكتسبات المذكورة في برنامج التعليم المعتمد للمرحلة التعليمية ذات الصلة. يجب أن يتم مراعاة ميزات برنامج التعليم الأولي المعتمد في النظام التربوي التركي على النحو التالي:

- **نهج شامل:** يستهدف التعليم الأولي تطوير الطفل في المجالات العقلية والجسدية والعاطفية والاجتماعية والحركية والفنية بشكل شامل.
- **تعلم من خلال اللعب:** يعد اللعب وسيلة مهمة في عملية التعلم لدى الطفل، ويساعد على تنمية قدراته في الاستكشاف والتجربة والإبداع وحل المشكلات.
- **التعلم القائم على التعاون:** يشجع التعليم الأولي الأطفال على العمل المشترك والتواصل والمشاركة ومساعدة بعضهم البعض.

[200]) Marsh, C. J. (2004). Key concepts for understanding curriculum. (3rd ed.) London: Rutledge.

- **توجيه عملية التعلم:** يقوم المعلم بتوجيه عملية التعلم وفقًا لاهتمامات واحتياجات الأطفال، ويوفر الفرص لهم لاستكشاف معرفتهم الخاصة.
- **الوعي بالبيئة:** يتم تشجيع الأطفال على تطوير الوعي البيئي وفهم المشكلات البيئية واكتساب الوعي بالاستدامة.
- **التواصل وتطوير اللغة:** يتم توفير بيئة غنية باللغة تساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم اللغوية والتواصلية والتعبير عن أنفسهم.

بناءً على هذه الخصائص، يجب على المعلمين تخطيط أنشطة مناسبة تشجع مشاركة الأطفال بنشاط وتلبي اهتماماتهم واحتياجاتهم. يجب أن يحرص المعلمون على تشجيع مشاركة الأطفال بنشاط وتلبية اهتماماتهم واحتياجاتهم من خلال تنظيم الأنشطة التعليمية في البيئة التعليمية.

برنامج التعليم الأولي المركز على الطالب يوفر للمعلمين فرصة التخطيط والتنفيذ والتعديل والبحث والنقاش والإبداع في عملية التعليم. يتميز البرنامج بالنقاط التالية[201]:

- **المرونة:** يمكن تكييف البرنامج مع تغيرات خصائص الطفل والأسرة والبيئة، وتخصيصه لكل فرد بشكل فردي.
- **التعلم الحلقي:** يتيح البرنامج فرصة إعادة التعرض للمفاهيم التي يحتاجها الطالب خلال عملية التعلم من خلال أنشطة مختلفة.
- **المنهج المجمع:** يتم إنشاء البرنامج من خلال مزج ممارسات ونظريات التعلم المستخدمة في برامج التعليم الأولي في دول مختلفة.
- **النهج المتوازن:** يولي البرنامج اهتمامًا بتنمية جميع جوانب نمو الطفل وتنوع الأنشطة بشكل مناسب.
- **التعلم باللعب:** يعتبر البرنامج اللعب أساسًا لعملية التعلم ويعتمد على اللعب كأداة وطريقة تعليمية.
- **التعلم من خلال الاكتشاف:** يشجع البرنامج الطفل على ملاحظة ما يحدث من حوله وطرح الأسئلة والبحث والاستكشاف والتعلم من خلال اللعب.
- **تنمية الإبداع:** يتيح البرنامج للطلاب التعبير عن أنفسهم بشكل فريد ومبتكر بناءً على اختلافاتهم الفردية ويعزز تنمية الإبداع ضمن المعايير المحددة.

201) McGee C. (2005) Teachers and curriculum decision-making. New Zealand: Thomson.

- **مراكز التعلم:** تعتبر مراكز التعلم المنظمة في الأماكن الداخلية والخارجية جزءًا مهمًا من البرنامج لتمكين الأطفال من الاستكشاف والتعلم في بيئات حرة ومرنة.
- **القيم الثقافية والعالمية:** يعتبر البرنامج تعزيز احترام التنوع واكتساب تجارب تعايش مع الأفراد ذوي الخصائص المختلفة جزءًا من تعزيز القيم الثقافية والعالمية.
- **مشاركة الأهل:** يولي البرنامج أهمية كبيرة للتعليم الأسري والمشاركة الأسرية من خلال "دليل تعليم الدعم الأسري المتكامل مع برنامج وزارة التربية والتعليم للتعليم الأولي (OBADER)" لضمان استمرارية المفاهيم المكتسبة.

يجب على المعلمين تحضير خطط الأنشطة التعليمية وفقًا للمبادئ والإطار العام المحدد في برنامج التعليم الأولي. بعد تمرير هذه الخصائص من خلال مرشحاتها، يجب على المعلمين تنفيذ الخطط في التطبيق[202].

يعد التخطيط والتنفيذ الدقيق للتعليم هو الخطوة الأولى لتحقيق التعليم الفعال ومنع معظم المشكلات التعليمية من الظهور. يتطلب تخطيط الأنشطة التعليمية اتخاذ قرارات بشأن تلبية احتياجات الطلاب وتحقيق الإنجازات المحددة وتحديد المحتوى المراد تدريسه وتحفيز الطلاب واختيار استراتيجيات وأساليب مناسبة لتحقيق الإنجازات وتقييم الأداء.

خطط التعليم الشهرية

الخطة التعليمية الشهرية هي خطة عمل يقوم بها المعلم لدعم تطور مجموعة الأطفال التي يعمل معها، وتشمل إنشاء أنشطة تعليمية تستهدف تحقيق المكتسبات والمؤشرات والمفاهيم، والرحلات الميدانية، والأيام والأسابيع الخاصة، ومشاركة الأهل وعمليات التقييم. يُطلب من المعلمين في برنامج التعليم الأولي تخطيط عملية التعليم بشكل شهري.

يجب أن يأخذ المعلم في الاعتبار خصائص التطور التي يجب دعمها لدى الأطفال وتوفير فرص شاملة للتنمية، وذلك لإعداد خطة تعليمية شهرية فعالة ومتوازنة. يجب أن يستفيد من ما يلي لإعداد الخطة:

- **استمارة مراقبة التطور:** وهي استمارة يتم فيها ملاحظة وتسجيل خصائص التطور بانتظام لدى الأطفال.

[202]) Memon, M. (1999) A personal reflection on the curriculum development process in Pakistan, Education 2000, Vol 3.

- **جدول ظهور المفاهيم في خطط التعليم الشهرية:** جدول يسجل فيه ظهور المفاهيم التي تم تضمينها في الخطة لكل شهر.
- **جدول ظهور المكتسبات والمؤشرات في خطط التعليم الشهرية:** جدول يسجل فيه ظهور المكتسبات والمؤشرات المدرجة في الخطة لكل شهر.

بالإضافة إلى ذلك، يتم إدراج الأيام والأسابيع الخاصة، والرحلات الميدانية، وأنشطة مشاركة الأهل المخطط لتنفيذها في الخطة التعليمية الشهرية. كما هو الحال في أي خطة أخرى، تحتوي الخطة التعليمية الشهرية على تقييمات مفصلة للطفل والبرنامج والمعلم، تتناسب مع هذه الخصائص.

خطة تدفق التعليم اليومي

عند تخطيط المعلمين لتدفق التعليم اليومي، يجب أن يأخذوا في الاعتبار الإنجازات والمؤشرات المدرجة في خطة التعليم الشهرية، بالإضافة إلى نتائج وتقييمات الأنشطة التعليمية التي تم تنفيذها في الأيام السابقة وتقييم الطلاب. يشمل تدفق التعليم اليومي الأنشطة الروتينية مثل وقت بدء اليوم، ووقت اللعب، ووقت الأنشطة، ووقت تقييم اليوم، بالإضافة إلى وقت الوجبات والراحة.

يقوم المعلم بتنظيم خطة الأنشطة ويخطط في الوقت نفسه لوقت الأنشطة المدرجة في تدفق التعليم اليومي. يحتوي تدفق التعليم اليومي على أنشطة تساعد الأطفال على التكيف مع بعضهم البعض ومع الأنشطة الأخرى المقررة لليوم. بعد ذلك، يتم تقديم مراكز اللعب للأطفال ضمن وقت اللعب، حيث يلعبون بحرية في المراكز التعليمية التي يفضلونها. أما في وقت الأنشطة، تشتمل على الأنشطة/الأنشطة التي قام المعلم بتخطيطها مسبقًا وسجلها في "تدفق التعليم اليومي"، مع مراعاة اقتراحات الأطفال. يمكن تنظيم وقت الأنشطة بالشكل التالي[203]:

- متكاملة
- متكاملة وتنفيذ نشاط واحد بعد الآخر
- تنفيذ الأنشطة الفردية بشكل متتابع.

في نهاية تدفق التعليم اليومي، يحتوي وقت تقييم اليوم على تقييم جماعي لجميع الأنشطة التي تم تنفيذها خلال اليوم وتحديد الآراء المتعلقة بما يجب القيام به في اليوم التالي. في نهاية اليوم، يقوم المعلم بكتابة

203) Rao, V. K. (2005). Principal of curriculum. New Delhi: APH publishing Corporation.

تقييم شامل لتقييم الأطفال والبرنامج ونفسه باستناد إلى الأنشطة والتقييمات التي تم الحصول عليها من خلال تدفق التعليم اليومي.

تخطيط الأنشطة

هو جزء من برنامج التعليم المبكر وخطة التعليم الشهرية، ويشمل خطة الأنشطة تجارب التعلم التي تم إنشاؤها كجزء من البرنامج. يتضمن إطار الأنشطة مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل اللغة الانكليزية، والفن، والدراما، والموسيقى، والحركة، واللعب، والعلوم، والرياضيات، والاستعداد للقراءة والكتابة، والرحلات الميدانية.

تهدف الأنشطة الفردية إلى تشجيع الطفل على القيام والتعلم بنفسه، مع مراعاة خصائص تطوره الفردي وتعزيز التعلم من خلال التجربة الشخصية. تتيح الأنشطة الجماعية الصغيرة للأطفال القيام بأنشطة مختلفة وفقًا لعمرهم وخصائص تطورهم واهتماماتهم ومواهبهم. تشمل الأنشطة الجماعية الكبيرة الأنشطة التي يشارك فيها جميع الفصل معًا باستخدام نفس الأساليب والتقنيات والمواد لتحقيق نفس المهارات. بالإضافة إلى ذلك، تحتوي الأنشطة المتكاملة على مزيج من الأنشطة المختلفة التي تجمع بينها تداخلًا مناسبًا.

تحتوي خطة الأنشطة على الأهداف والمؤشرات التي يجب تحقيقها في ذلك اليوم، والمواد التعليمية المستخدمة في عملية التعلم، والكلمات والمفاهيم الجديدة التي ستساهم في إثراء المفردات، وتنظيم بيئة التعلم، وتوجيه الطلاب، واستخدام المواد التعليمية، ووضوح دور المعلم والطلاب في العملية التعليمية. تتضمن الخطة أيضًا أقسامًا للمشاركة الأسرية، والتكيف لطلاب الاحتياجات الخاصة، وتقييم يشمل آراء الطلاب(204).

يجب على المعلمين التخطيط وإعداد خطة فريدة لفصولهم قبل بدء الأنشطة التعليمية، حتى لو كانوا ذوي خبرة. تتضمن فوائد التخطيط المنظم للأنشطة التعليمية ما يلي: تخطيط عملية التعليم، وإدارة الوقت بشكل فعال، والتخلص من الفوضى وتوضيح الأدوار في العملية التعليمية، واختيار الأساليب والمواد المناسبة، تعديل الخصائص الفردية، وضمان عملية تقييم قوية وموثوقة، وتعزيز عادة العمل المنتظم بين المعلمين والطلاب.

204) Rao, DB. (2004). Curriculum Development and Management. New Delhi: Discovery Publication House.

بشكل عام، يمكن تفكيك عملية التخطيط للتعليم إلى ثلاث مراحل: **المرحلة الأولى هي مرحلة التخطيط المسبق** لتحقيق الأهداف وتحديد المحتوى والوقت وما إلى ذلك قبل بدء التعليم. **المرحلة الثانية هي مرحلة التفاعل المتبادل** حيث يتم اتخاذ القرارات بشأن كيفية استخدام الوقت وكيفية التحول بين الأنشطة والملاحظات التي يجب متابعتها وزيادة النجاح. **المرحلة الثالثة هي مرحلة التقييم واتخاذ القرارات** بناءً على التغذية الراجعة وتقييم التقدم وتقديم التشجيع والانتقاد وتقييم تطور الطلاب[205].

العوامل المادية في بيئة التعليم

تشمل تنظيم المساحة والمكان الذي يتم فيه عملية التعلم والتدريس، وتشمل العوامل البيئية المحيطة بها. فيما يلي بعض أمثلة على العوامل المادية في بيئة التعليم[206]:

- **تنظيم المساحة:** يجب أن يتضمن تنظيم الفصل المدرسي المساحات التي يمكن للطلاب التجمع فيها والتفاعل مع بعضهم البعض. يجب توفير ترتيب يسمح للطلاب بالجلوس بسهولة ويتيح للمعلم رؤية الطلاب بوضوح.
- **الأثاث والمعدات:** يجب أن يكون الأثاث المستخدم في الفصل المدرسي مريحًا ويتم تنظيمه بطريقة تلبي احتياجات الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تكون الأدوات التعليمية ومستلزمات الطلاب متاحة بسهولة.
- **الإضاءة:** يجب أن يكون الفصل المدرسي مزودًا بإضاءة طبيعية واصطناعية كافية. يمكن أن تؤثر كمية وجودة الإضاءة على قدرة الطلاب على التركيز والتصور البصري والبيئة العامة للعمل.
- **الألوان:** يجب اختيار ألوان الفصل المدرسي بطريقة تجذب انتباه الطلاب وتعزز الدافعية للتعلم وتخلق جوًا منسجمًا. يجب مراعاة تأثيرات الألوان المهدئة أو المنشطة.
- **النظافة والترتيب:** يؤثر نظافة وترتيب بيئة التعليم على صحة الطلاب وجودة حياتهم العامة. يجب الالتزام بمعايير النظافة والترتيب والنظافة الشخصية.
- **مستوى الضوضاء:** يمكن أن يؤثر مستوى الضوضاء في الفصل المدرسي على تركيز الطلاب وتواصلهم. يجب اتخاذ تدابير مناسبة لتقليل الضوضاء من خلال عزل الصوت وإجراء تعديلات مناسبة.

[205]) Shahid (2005) Qualitative improvement of primary education, Journal of elementary education, Volume-13, No. 1, Punjab University, Lahore.
[206]) Shukla, R. (2005). Dictionary of education. New Delhi: APH Publishing Corporation.

- **المحفزات البصرية:** يجب تنظيم جدران الفصل المدرسي واللوحات والملصقات والعناصر البصرية الأخرى بطريقة تستدعي اهتمام الطلاب وتدعم المواد التعليمية وتشجع على مواقف إيجابية تجاه التعلم.
- **المساحة الخارجية:** يشكل الفناء المدرسي ومناطق اللعب جزءًا من بيئة التعلم.

وفقًا لبرنامج التعليم قبل المدرسة في عام 2013، تُسلط الضوء على مراكز التعلم كونها تدعم التعلم النشط ومهارات حل المشكلات الإبداعية للأطفال. يُعرف مراكز التعلم في البرنامج على أنها مساحات لعب مستقلة مخصصة لأنشطة التعلم اليومية وتحتوي على مواد مختلفة. تشمل مراكز التعلم في البرنامج مركز البناء، ومركز الكتب، ومركز الموسيقى، ومركز اللعب الدرامي، ومركز العلوم، ومنطقة الدخول والانتظار، ومركز الفنون، ومنضدة الرمل والماء. يجب أن تكون هذه المراكز منفصلة عن بعضها البعض ولكنها لا تكون منفصلة تمامًا. يتم توفير تفاصيل مفصلة حول كيفية إعداد مراكز التعلم.

تساهم مراكز التعلم في تعزيز التعلم وتعزيز الدافعية وتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال. يمكن استخدام المراكز لأغراض تعلم فردية ومختلفة مثل الأنشطة الجماعية الصغيرة. تعمل مراكز التعلم على تشجيع المشاركة النشطة للأطفال وتوفير فرص استكشاف وتجربة، وتجعل عملية التعلم أكثر متعة[(207)].

العوامل النفسية الاجتماعية في بيئات التعليم

العوامل النفسية الاجتماعية في بيئات التعليم تشمل العناصر التالية:

- **ثقافة الصف:** تتكون ثقافة الصف في بيئة التعليم نتيجة تفاعل الأفراد القادمين من خلفيات اجتماعية مختلفة. تحتوي ثقافة الصف على القيم الأساسية وأنماط السلوك التي تؤثر في سلوك الطلاب.
- **مناخ الصف:** يشير مناخ الصف إلى البيئة التي تتشكل بواسطة عوامل مثل شخصية المعلم، ونهجه تجاه الطلاب، واستخدامه للغة، وأساليبه في السيطرة على الصف، وقيمه، وأسلوب تقديم الموضوع، ونبرته في الصوت. يؤثر مناخ الصف بشكل كبير على شخصية الطلاب ومحركات تعلمهم ووتيرتهم. يجب أن يتم إنشاء مناخ صف إيجابي على أساس الثقة المتبادلة والاحترام والاهتمام.

---

[207]) Sowell, E. J. (1996). Curriculum, an integrative introduction. New Delhi: APH Publication Corporation.

- **التواصل:** يجب أن يتضمن التواصل بين المعلم والطالب أسلوبًا يقلل من قلق الطالب، ويشجع على المشاركة في الأنشطة، ويحفزه. طريقة تواصل المعلم مع الطلاب تؤثر بشكل كبير على ثقافة ومناخ الصف.
- **تفاعل المجموعة:** يقوم الطلاب بتشكيل مجموعات في بيئة التعليم لتلبية احتياجاتهم النفساجتماعية. تخلق هذه المجموعات ديناميكية الصف التي تؤثر على عملية التعلم والتدريس. عندما يتم توجيه مجموعات الطلاب بشكل صحيح من قبل المعلم، يمكن لهذه المجموعات أن تسهم بشكل إيجابي في البعد النفساجتماعي لبيئة التعليم. تشمل ديناميكية المجموعة مفاهيم مثل القواعد الجماعية، والأدوار، والمركز، وعلاقات القائد والأعضاء.

تساعد هذه العوامل النفسية الاجتماعية على خلق جو تعليمي إيجابي وتلبية احتياجات الطلاب الاجتماعية والنفسية في بيئة التعليم.

القوة، كونها القدرة على القيام بشيء ما، وتحقيق القبول والمكافأة، تعتبر عنصرًا هامًا في الفصول المكونة من مجموعات مختلفة. القوة تُعتبر وسيلة تُستخدم في تنفيذ الأحداث، والتأكيد عليها، وتكريمها. تعتبر العلاقات بين الطلاب وبين المعلم والطالب عاملًا محددًا في استخدام القوة. يستخدم الطلاب، وفقًا للدراسات، وسائل القوة مثل التفاعل، والتأثير، والتعارض، والانسحاب في تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع المعلمين. يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على تحليل التفاعلات والقوة المتأصلة في هذه المفاهيم بشكل منهجي وإنشاء بيئات تعليمية تعزز الوحدة والاستقلالية وثقافة الاستفادة الإيجابية(208).

إدارة التعليم في الصف



توضح الصورة كيفية أدارة التعليم في الصف

208) Tomer, M & Sarita (2004). Impact of curriculum reforms in education. Delhi: Isha Book.

إدارة التعليم في الصف تهدف إلى تكامل تجارب التعلم وفقًا للأهداف المحددة. في هذا السياق، تُعتبر إدارة التعليم مجموعة من العمليات المترابطة في سياق العملية التعليمية. ووفقًا لتعريف آخر، إدارة التعليم هي عملية تخطيط وتنفيذ وتقييم التعليم بشكل مدروس لمنع مشاكل السلوك في بيئة التعلم [209].

كما تم التأكيد سابقًا، يُعتبر تخطيط الأنشطة التعليمية أحد أهم مهارات إدارة التعليم في سياق عملية التعلم والتعليم. يمكن تعزيز المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية المنظمة بشكل مدروس من قبل المعلمين في بيئة التعلم. ينبغي أن تقود الفلسفة التعليمية واستراتيجية التدريس التي يمتلكها المعلم إلى وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة التعليمية. على غرار القطاع الاقتصادي والصناعي، يتطلب التعليم والتعلم التخطيط من أجل الكفاءة والنجاح. لتحقيق أهداف التعليم بأسرع وأكثر فعالية، يجب على المعلمين تخطيط الأنشطة التعليمية مسبقًا.

تتضمن مهارات التدريس التي تتعلق بتنفيذ التعليم الاستعداد للدرس، تقديم الدرس، والأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، وإغلاق الدرس. تتمثل الجانب الأهم في مرحلة إدارة التدريس للمعلم في جعل الفصل جاهزًا للتعليم. في هذا السياق، يجب أن يستخدم المعلم مهارات الجذب التي تستهدف جعل الطلاب مستعدين للاستماع، وجعل الدرس مثيرًا وجذابًا، وإثارة فضول الطلاب وتوجيههم للتركيز والانخراط في الدرس من خلال التحفيز، وتطبيق مهارات المراجعة لإعلام الطلاب بأهداف الدرس. في مرحلة تقديم الدرس أو استيعابه، إدارة التعليم في الصف تهدف إلى تكامل تجارب التعلم وفقًا للأهداف المحددة. في هذا السياق، تُعتبر إدارة التعليم مجموعة من العمليات المترابطة في سياق العملية التعليمية. ووفقًا لتعريف آخر، إدارة التعليم هي عملية تخطيط وتنفيذ وتقييم التعليم بشكل مدروس لمنع مشاكل السلوك في بيئة التعلم[210].

كما تم التأكيد سابقًا، يُعتبر تخطيط الأنشطة التعليمية أحد أهم مهارات إدارة التعليم في سياق عملية التعلم والتعليم. يمكن تعزيز المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية المنظمة بشكل مدروس من قبل المعلمين في بيئة التعلم. ينبغي أن تقود الفلسفة التعليمية واستراتيجية التدريس التي يمتلكها المعلم إلى وضع الأهداف وتخطيط الأنشطة التعليمية. على غرار القطاع الاقتصادي والصناعي، يتطلب التعليم والتعلم التخطيط من أجل الكفاءة والنجاح. لتحقيق أهداف التعليم بأسرع وأكثر فعالية، يجب على المعلمين تخطيط الأنشطة التعليمية مسبقًا.

209) Vashist, R. P. (2003). Curriculum development. New Delhi: Commonwealth Publishers.
210) White, J. (2004). Rethinking the school curriculum, values, aims and purpose. London: Routledge Falmer.

تتضمن مهارات التدريس التي تتعلق بتنفيذ التعليم الاستعداد للدرس، تقديم الدرس، والأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، وإغلاق الدرس. تتمثل الجانب الأهم في مرحلة إدارة التدريس للمعلم في جعل الفصل جاهزًا للتعليم. في هذا السياق، يجب أن يستخدم المعلم مهارات الجذب التي تستهدف جعل الطلاب مستعدين للاستماع، وجعل الدرس مثيرًا وجذابًا، وإثارة فضول الطلاب وتوجيههم للتركيز والانخراط في الدرس من خلال التحفيز، وتطبيق مهارات المراجعة لإعلام الطلاب بأهداف الدرس. في مرحلة تقديم الدرس أو استيعابه[211].



تحليل بيئة التعلم

تشمل مفهوم بيئة التعلم المكونات الفيزيائية والنفسية وعملية التعلم. يتوقف فعالية التدريس على تكامل هذه المكونات وتوجيهها بما يتماشى مع الأهداف التعليمية. عند النظر إلى الأنظمة الاجتماعية التقنية، يمكن تحليل مكونات بيئة التعلم وعلاقاتها بشكل أكثر وضوحًا، مما يجعل من السهل على المعلمين دمج هذه المكونات.

أنواع خطط الدرس المستخدمة في الأنشطة

تعتمد فعالية عملية التدريس ونجاح المعلمين بشكل كبير على التخطيط. لذلك، يتعين على المعلمين الأكثر خبرة التخطيط لعمليات التعلم الخاصة بهم بشكل إلزامي. يتوقع من المعلمين كقادة تعليميين تطبيق خطط سنوية ووحدات ويومية وفقًا لأهداف البرنامج التعليمي المطبق على المستوى التعليمي المناسب.

في التعليم الابتدائي، يجب تضمين الخطط الشهرية والتدفق التعليمي اليومي وخطط الأنشطة ضمن إطار البرنامج التعليمي للتعليم الابتدائي. تتم إعداد خطط التعليم الابتدائي بطريقة تعتمد على الأنشطة وتتمحور حول الألعاب بسبب خصائص الطلاب في هذا المستوى التعليمي.

211) Adnan, M. (2017). Evaluation of the Curriculum as a Framework for the Development of Islamic Education. Al-Idaroh, 108-129.

تحديد المتغيرات الفيزيائية لبيئة التعلم

تتكون بيئة التعلم من متغيرات فيزيائية ونفسية. تشمل المتغيرات الفيزيائية عدد الطلاب في الفصل وترتيب المقاعد وزوايا التعلم وأدوات التدريس والمعدات ودرجة الحرارة والإضاءة والنظافة واللون والتهوية وعناصر أخرى. من المعروف أن المتغيرات الفيزيائية تؤثر على الهياكل النفسية للأفراد. لذلك ، يجب النظر في الترتيبات التي ستحقق آثار إيجابية على الهياكل النفسية للأفراد عند تخطيط بيئة التعلم.

تحديد المتغيرات النفسية الاجتماعية لبيئة التعلم

البعد الآخر من بيئة التعلم هو المتغيرات النفسية الاجتماعية. تتضمن هذه المتغيرات ثقافة الفصل التي تنشأ عن التفاعلات بين الطلاب في الفصل وقيمهم ومعاييرهم ومعتقداتهم؛ المناخ الصفي الذي يظهر الجانب النفسي للصف، سواء كان ديمقراطيًا أم لا؛ الاتصال الذي يظهر التبادل بين الطالب والطالب والمعلم والطالب، والمجموعات التي ينشئها الطلاب لتلبية الاحتياجات الفردية والتفاعلات التي تحدث داخل هذه المجموعات.

تحديد مهارات المعلم المتعلقة بإدارة الصف

إدارة الصف هو عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم للتدريس بطريقة منطقية لمنع المشكلات السلوكية في بيئة التعلم. يتضمن التخطيط للتدريس التنبؤ بكيفية استخدام جميع الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف. في مرحلة تنفيذ التدريس، يتضمن ضمان تنفيذ الخطة وتوفير الخدمات المطلوبة لنشاط التعليم للطالب خلال عملية التسليم والاستلام والانتهاء. وأخيرًا، في المرحلة الأخيرة ، يتضمن تقييم إلى أي مدى تلبي أنشطة التعليم، التي تعتبر نشاطًا إداريًا موجهًا، التوقعات.





جان جاك روسو، الفيلسوف الشهير المعروف بجهوده في مجال التعليم، كتب في عام 1762: "اجتهد في معرفة أطفالك، لأنك بالتأكيد لا تعرفهم تمامًا". توجه روسو في اقتراحاته ليس فقط في مجالات متعددة، بل أيضًا في مجال التقييم والقياس في مجال التعليم المبكر، حيث يوجه المربين والباحثين العاملين في هذا المجال.

من بين المسائل الأساسية التي يعمل عليها خبراء تطور الطفل هو محاولة فهم كيفية تفكير الأطفال وما يتعلمونه وكيف يتطورون. يجب علينا القيام بالدراسات وجمع المعلومات حول الأطفال من أجل تشكيل تعليمهم وتطويرهم بشكل إيجابي. ولتحقيق ذلك، يجب أن نقوم بعمل دراسات قياسية لجمع المعلومات. ومن ثم، نحتاج إلى تحليل المعلومات التي تم جمعها من أجل استخدامها في توجيه العملية التعليمية.

بهذا السياق، يعد القياس والتقييم أحد المجالات الأساسية في مجال التعليم المبكر. يمكننا الإجابة على أسئلة مثل: هل يتعلم الأطفال ما نتوقعه منهم في عملية التعلم؟ وكيف يمكننا معرفة ما إذا كانوا يحققون تقدمًا جيدًا؟ وهل توفر المؤسسات التعليمية في التعليم المبكر ما يكفي؟ إجابة هذه الأسئلة ونتائجها ستساهم في رفع مستوى أبنائنا، ومعلمينا، ومديرينا، ومؤسساتنا التعليمية، وفي نهاية المطاف، نظام التعليم بشكل عام، وجعلها أكثر تطورًا وقوة(212).

212) Aini, S. et al. (2019). Evaluation of Authentic Assessment Implementation in Public Elementary School 101775 Sampali, Deli Serdang Regency Academic Year 2019/2020. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal. P.29-40

أهداف تقييم الطفولة المبكرة:

تقييم الطفولة المبكرة هو عملية تتأثر بعوامل متعددة وتخدم أغراضًا مختلفة. على الرغم من أن الخبراء في هذا المجال يمكنهم مناقشة أهداف التقييم من منظورات مختلفة، إلا أنه يمكن تصنيف أهداف تقييم الطفولة المبكرة عمومًا تحت أربعة عناوين رئيسية.

أهداف تقييم الطفولة المبكرة:

- **التقييم المسحي:** يهدف هذا التقييم إلى اكتشاف المشكلات المحتملة في مجال معين من المهارات أو التطور بين الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. على سبيل المثال، يمكن إجراء عملية فحص لمهارات اللغة، أو المهارات الحركية، أو التطور العاطفي. يساعد هذا التقييم في توفير الدعم والتدخل المبكر للأطفال.
- **التقييم التعليمي:** يهدف هذا التقييم إلى متابعة وتقييم عملية التعلم والتطور لدى الأطفال. يستخدم لتحديد مستوى المهارات الحالية للأطفال، وتكييف برامج التعليم واستراتيجياتها، وتحديد أهداف التعلم، ومتابعة التقدم المحرز. يساعد هذا التقييم في توفير تعليم ودعم مخصص لكل طفل.
- **التقييم التشخيصي:** يهدف هذا التقييم إلى تحديد التحديات المحددة التي يواجهها الأطفال في التعلم أو المشكلات السلوكية أو الاضطرابات التنموية. يستخدم هذا التقييم لفهم احتياجات الطفل ونقاط قوته، وتوفير الدعم والتوجيه المناسب، وتخطيط التدخل المبكر، وإحالة الأطفال إلى الخبراء ذوي الصلة[213].
- **تقييم البرنامج:** يهدف هذا التقييم إلى تقييم فعالية وجودة برامج التعليم المبكر. يستخدم لتقييم أهداف البرنامج، ومحتواه، وأساليب التدريس، والمواد التعليمية، وأدوات القياس، وتسليط الضوء على نقاط القوة في البرنامج، وتقديم توصيات لتحسينه. يساهم هذا التقييم في تطوير وتحسين برامج التعليم المبكر.

التقييم المسحي

هو نوع من التقييم يستخدم لتحديد المشاكل المحتملة في مستوى التعلم أو التطور للأطفال. تُستخدم مقاييس التقييم الشامل لتحديد الأطفال في الفئات الأكثر حاجةً إلى تقييم مفصل بسرعة وسهولة. يمكن

213) Ali, M. (2009). Curriculum Development in Schools. Bandung: Sinar Baru Algensindo.

حل المشاكل المحتملة في تطور الأطفال عن طريق التشخيص المبكر والتدخل في الوقت المناسب، مما يمكن من تجنب المشاكل المستقبلية. من بين المزايا الرئيسية لاختبارات التقييم الشامل هي عدم الحاجة إلى تخصص كبير، وسرعة التنفيذ، وتكلفة منخفضة، وسهولة التطبيق. واحدة من الفوائد الرئيسية التي يوفرها هذا النوع من الاختبارات هي أنه يمنع تطبيق اختبارات التشخيص الشاملة الأكثر تخصصًا وتفصيلاً على جميع الأطفال. يوجد العديد من الأطفال الذين يظهرون تطورًا طبيعيًا ولا يحتاجون إلى إجراء اختبارات مفصلة. تساعد اختبارات التقييم الشامل فقط في تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تقييم مفصل وتمكين استخدام الموارد بكفاءة وبدء التدخل المبكر.

عادةً ما تقوم اختبارات التقييم الشامل أو المعايرة بمقارنة درجة الطفل في مجال التطور المحدد بالمجموعة العمرية نفسها مع باقي الأطفال في نفس الفئة العمرية. ومع ذلك، فإن هذه الاختبارات تقيس فقط المهارات العامة في المجالات العقلية والاجتماعية والجسدية واللغوية ولا تقدم تقييمًا مفصلاً. يمكن الإجابة على أسئلة الأهل المشابهة لمثال التالي باستخدام هذا النوع من الاختبارات[214]:

- هل وزن طفلي طبيعي؟"
- هل تأخر تطور لغة طفلي مقارنةً بأقرانه؟"
- طفلي لا يزال لا يمشي، هل هناك مشكلة؟"

عادةً ما يتم تحديد نقطة قطع في اختبارات التقييم الشامل، ويتم استخدام الدرجة المقابلة لهذه النقطة القطعية لتحديد ما إذا كان الطفل قد حقق مستوى التطور المقاس.

	تعليم مبكر (من الولادة إلى المرحلة الابتدائية)	**تعليم أكاديمي (من رياض الأطفال إلى الابتدائية)**
الأسئلة المطروحة	• هل يحتاج هذا الطفل إلى تقييم متقدم؟ • هل يعاني الطفل من تطور طبيعي؟ • هل هناك مشكلة في التنمية؟	**أسئلة عامة:** • هل يحتاج الطفل إلى خدمة إضافية أو مساعدة؟ • هل الطفل متخلف في الجانب الأكاديمي؟
النتائج	**نظام الأسئلة نعم/لا والتصنيف بناءً على القطع النقطي:**	**أسئلة نعم/لا وتصنيف:** هل النتيجة أقل من الحد الأدنى؟:

214) Apliliani, R. (2016, October 17). http://rosiapril.blogspot.com/. Retrieved December Monday, 20121, from Curriculum Evaluation Function: http://rosiapril.blogspot.com/2016/10/function-evaluation-kurikulum.html

	إذا تم الإجابة بـ "نعم" على أي سؤال، فإن ذلك يشير إلى الحاجة لإجراء تقييم متقدم وتحديد الاحتياجات الخاصة وتوفير متابعة مكثفة. إذا تم الإجابة بـ "لا" على أي سؤال، فإن ذلك يشير إلى أن التطور لدى الطفل طبيعي ويكفي المتابعة العادية. إذا كانت الإجابة توازي قيمة قطع البيانات السفلية، فإن ذلك يشير إلى الحاجة لإجراء تقييم متقدم. إذا كانت الإجابة توازي قيمة قطع البيانات العلوية، فإن ذلك يشير إلى ضرورة المتابعة العادية. إذا كانت الإجابة توازي قيمة قطع البيانات المحاذية، فإن ذلك يشير إلى الحاجة لمتابعة مكثفة وقريبة.	هل النتيجة أعلى من المنهج؟ هل النتيجة قريبة من الحد الأدنى؟
نوع الاختبار	**التقييم النسبي:** يتم استخدام التقييم النسبي لتقييم تقدم الطفل بالمقارنة مع الأطفال الآخرين في نفس الفئة العمرية. يتم تحليل وتقييم قدرات وإنجازات الطفل مقارنةً بأداء الأطفال الآخرين في نفس العمر. يتم فحص المهارات والقدرات المختلفة للطفل ومقارنتها بالمعايير الموضوعة للفئة العمرية المحددة. يستخدم التقييم النسبي لتحديد ما إذا	**التقييم الشامل:** • المقاييس الموجهة نحو المنهج: تقييم أداء الطالب

	كان الطفل يتفوق على أقرانه، أو يتساوى معهم، أو يعاني من تأخر في تطوير بعض المهارات. يساعد التقييم النسبي على تحديد مجالات القوة والضعف في تطور الطفل وتوجيه الجهود التعليمية والتدريبية لدعم تقدمه. يهدف التقييم النسبي إلى توفير صورة أوضح عن مستوى تطور الطفل مقارنةً بأقرانه في نفس الفئة العمرية.		
من يطبق	عادةً ما يتم تنفيذ التقييم النسبي بواسطة أولياء الأمور، وخبراء في مجال الطفولة المبكرة، وأطباء الأطفال.	يُطبَّق عادةً من قِبَل خبراء التعليم.	
التطبيق	**سريع وشامل:** تم تصميمه لتطبيقه على مجموعات واسعة من الأطفال بتكلفة منخفضة، وعادةً ما يغطي جميع المجالات الرئيسية للتطور. يهدف إلى تقديم تقييم شامل لمجموعة واسعة من مجالات تطور الطفل. يستخدم للحصول على تحديد سريع لمستوى تطور الطفل في مجمله. يغطي عادة المجالات الأساسية للنمو والتطور مثل اللغة والحركة والاجتماعية والعاطفية. يتم تصميمه لتوفير نظرة شاملة	صُمِّمَ لتطبيقه على مجموعات واسعة من الأطفال بتكلفة منخفضة؛ وعادةً ما يغطي مهارات القراءة المبكرة والكتابة والرياضيات.	

	وسريعة عن حالة التطور لدى الأطفال بشكل عام. يمكن استخدامه في البيئات التعليمية والرعاية الصحية والأبحاث التطويرية للحصول على معلومات سريعة وشاملة عن تقدم الأطفال في مختلف المجالات. يعتبر خيارًا فعالًا لتقييم عدد كبير من الأطفال بطريقة اقتصادية وسريعة.	
الكفاية التقنية	الميزات التي يجب التحقق منها عند الاختيار: – الصحة والموثوقية – الحساسية والانتقائية	معايير التحكم عند الاختيار: • الصحة والموثوقية • الحساسية والانتقائية
أدوات القياس	جميع مجالات التطور العامة:	أدوات القياس العامة التي تعتمد على المنهج الدراسي تغطي جميع مجالات الموضوع (المادة)

تعتبر الحساسية والانتقائية معاملتين هامتين تحددان نوعية أدوات القياس المستخدمة للفحص. الحساسية هي قدرة الاختبار على اكتشاف الأطفال الذين يعانون من قصور محدد. إذا كان الاختبار لديه نسبة حساسية 100٪، فإنه يستطيع تحديد جميع الأطفال الذين يعانون من قصور التنمية بشكل صحيح. على سبيل المثال، إذا استخدمنا اختبارًا متعلقًا بمشاكل الرؤية، فإن الحساسية تعني قدرة الاختبار على تحديد الأطفال الذين يجب تصنيفهم كمصابين بعجز الرؤية.

أما **الانتقائية**، فهي قدرة الاختبار على تحديد فقط الأطفال الذين يعانون من اضطراب التنمية. عندما يتم تصنيف الاختبار فقط للأفراد الذين يعانون من تأخر في التنمية، فيجب أن يتم استبعاد الأطفال الذين يظهرون نموًا طبيعيًا من هذا التصنيف. بشكل عام، يمكن تعريف الانتقائية على أنها القدرة على تحديد

الأطفال الذين يعانون من تأخر في التنمية وتجاهل الآخرين المصنفين خارج هذا التصنيف. إذا كان الاختبار لديه نسبة انتقائية 100٪، فلن يصنف أبدًا الأطفال الذين يظهرون تطورًا طبيعيًا على أنهم يعانون من عجز [215].

بطبيعة الحال، لا تكون أي أداة قياس مثالية أو خالية من العيوب. يجب أن يُدرك أن اختبارات الفحص لن تكون دائمًا لديها نسب حساسية وانتقائية بنسبة 100٪. ومع ذلك، عند اختيار اختبار الفحص كمتخصصين في تطور الطفل، يجب عليكم التأكد من تحقق هذه الخصائص. على الرغم من أنه يمكن استخدام قيم مختلفة لمجالات التطور المختلفة، يتم عادة قبول قيم حساسية وانتقائية 80٪ كقيمة كافية من قبل الخبراء. يمكنك الاطلاع على معلومات مفصلة حول خصائص اختبارات الفحص في الجدول

التقييم التعليمي

في مرحلة الطفولة المبكرة يهدف في المقام الأول إلى دعم تطور الأطفال وتجربتهم التعليمية. لا يتم إجراء التقييم فقط لإعطاء درجات أو تحديد المستوى، بل يجب استخدام نتائج التقييم لتحسين عملية التعلم. من خلال هذا التقييم، نحدد ما يعرفه الأطفال في الوقت الحالي، ونتخذ قرارات حول ما يجب عليهم تعلمه في المستقبل، ونقوم بإنشاء تقرير يوضح إلى أي مدى تحقق أهداف ومكتسبات التعلم. يرتبط تقييم التعليم بشكل مباشر ببرنامج التعليم المستخدم في التعليم الأولي (المنهاج). يتم تحديد مدى تحقق المكتسبات المحددة في البرنامج من خلال التقييم. تحدد هذه المكتسبات وفقًا للمعايير القومية المتوقع أن يتحصل عليها الأطفال في مختلف الفئات العمرية من قبل الجهات المعنية في كل بلد. على سبيل المثال، تم تحديد المهارات الأساسية التي يجب أن يتحصل عليها أطفالنا وفقًا لبرنامج التعليم الابتدائي المحدّث والذي تم تنقيحه وكتابته من قبل وزارة التربية. تم تعريف هذه المهارات الأساسية في خمسة مجالات رئيسية وهي المجال الاجتماعي والعاطفي، والحركي، والإدراكي، وتنمية اللغة، ومهارات الاعتناء الذاتي. وبالتالي، عندما نرغب في تقييم التعليم في أي مؤسسة في بلدنا، يجب أن نستخدم المكتسبات المحددة في برنامج التعليم الأولي.

يجب استخدام نتائج التقييم لدعم التعليم وبالتالي تعلم الأطفال. توفر هذه النتائج معلومات للآباء والأمهات وخبراء الطفولة المبكرة والمعلمين والمسؤولين حول حالة الأطفال الحالية وما يجب عليهم تعلمه. بشكل خاص، يجب على المعلمين والآباء والأمهات تحديد المجالات التي يكفي فيها الأطفال والمجالات

215) Hamdi, MM (2020). EDUCATION CURRICULUM EVALUATION. Intizam, 66-75.

التي يحتاجون فيها للتطوير، وتوجيه أنشطة التعلم المستقبلية وفقًا لهذه المعلومات. لذلك، يجب أن يكون التقييم مستمرً وجزءًا أساسيًا من عملية التعلم، ويتضمن تقييمًا للأنشطة التعليمية المستمرة.

متخصصون في مرحلة الطفولة المبكرة يمكنهم إجراء تقييم لأغراض متعددة باستخدام أدوات التقييم التعليمية. تشمل هذه الأدوات طرقًا مثل تسجيلات الحوادث، ونماذج المراقبة التنموية، وقوائم مراقبة التطور، والملف الشخصي (ملف منتجات الطلاب)، والمقابلات. من بين أهداف التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة هي المسح السريع والتشخيص وتقييم البرامج. ومع ذلك، لا تحتل هذه الأهداف مكانة مركزية مثل تقييم المعلم في تطبيقات الفصل. قد لا يكون من الضروري أن يشارك كل طفل في اختبارات المسح أو التشخيص، ولكن من المهم أن يشارك كل طفل في التقييم التعليمي في الفصل(216).

من المهم أن يكون لدى المعلمين فهم لما يجب قياسه وكيفية قياسه وبأي تكرار يجب ذلك، وكيفية استخدام البيانات المستخلصة. يجب إنشاء خطة قياس مستمرة ومنهجية تجمع بيانات ذات صلة. إليك بعض التوجيهات التطبيقية الأساسية التي ستساعد المعلمين.

يجب أن تكون عمليات القياس المجراة لتقييم التعليم متكررة بشكل متكرر ومستمر ويجب استخدام نتائجها في تعليم الفصل. يتعلم الأطفال الأشياء الجديدة بسرعة ويجب مراقبة قدرتهم على التعلم باستمرار لملاحظة هذا التغير السريع. يجب أن يكون جمع البيانات المستمرة جزءًا من مهام المعلم الروتينية.

يجب جمع البيانات من مصادر متعددة وباستخدام أساليب متعددة للحصول على نتائج قياسية أكثر دقة وصحة. نظرًا لأن العديد من جوانب تعلم الأطفال وتطورهم يحدث خارج الفصل، يجب أخذ البيئات والسياقات المختلفة في الاعتبار(217). يجب تقييم جميع البيانات المجمعة من الآباء والمعلمين والخبراء والأطفال معًا للحصول على تقييم شامل. بالإضافة إلى استخدام مصادر مختلفة، يجب استخدام أدوات وطرق قياس مختلفة مثل الملاحظة والمقابلة والاستبيان ونماذج التطور. لأن لكل أداة قياس مزايتميز بقدراتها وقيودها الخاصة.

يجب أن يتم تحليل وتفسير البيانات المجمعة بعناية للحصول على نتائج معنوية وقيمة. يجب استخدام الأدوات الإحصائية المناسبة وتقنيات التحليل لتحليل البيانات وتفسيرها بشكل صحيح. يمكن أن توفر هذه التحليلات رؤى قيمة حول تقدم الأطفال ونقاط القوة ونقاط الضعف وتوجهات التعلم. يجب أن

216) Hanifah, I. (2014, May 27). http://istana-isna.blogspot.com/2009/05/form-evaluationcurriculum.html. Retrieved December Monday, 2021, from Curriculum Evaluation Form: http://istana-isna.blogspot.com/2009/05/form-evaluation-kurikulum.html

217) Hasan, H. (2009). Curriculum Evaluation. Bandung: Rosdakarya Youth.

يتم مشاركة النتائج مع الأهل والزملاء والمهنيين الآخرين. يعد الاتصال المفتوح والشفاف حول نتائج التقييم مهمًا للغاية. يجب أن يكون للأهل والزملاء فهم دقيق لتطور الطفل وتقدمه والتحديات التي يواجهها. يمكن لهذا الاتصال أيضًا أن يساعد في توجيه الدعم والتوجيه المناسبين للأطفال.

في النهاية، يجب أن يتم استخدام نتائج التقييم لتحسين ممارسة التعليم والرعاية. يجب أن يؤدي التقييم إلى أفضل فهم لاحتياجات الأطفال وتوجيه البرامج والممارسات التعليمية. يجب أن تستخدم النتائج لتحديد الأهداف التعليمية الفردية وتطوير الخطط التعليمية التي تلبي احتياجات الأطفال. يمكن أن تساعد البيانات المستمدة من التقييم في تحسين جودة البرامج واتخاذ القرارات التعليمية المستنيرة.

في النهاية، يجب أن يكون التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة عملية مستمرة وشاملة تستخدم لتحسين تجربة التعلم والتنمية للأطفال الصغار. يهدف التقييم إلى توفير نظرة شاملة على تقدم الأطفال وتحديد احتياجاتهم وتوجيه البرامج والممارسات التعليمية[218].

الأدوات القياسية يجب أن تكون صالحة وموثوقة. إذا كانت نتائج القياس ستُستخدم في تحديد برامج التدخل الفردية التي تدعم تطور الأطفال، فإن الأدوات القياسية يجب أن تتوفر على معايير صحة وأمانة تقنية. قد لا يكون من الممكن تقديم الدعم الإضافي للطفل في جميع مجالات التطور بمجرد زيادة الوقت. لذا ينبغي أن يتم اختيار تلك المجالات التي ستتم دعمها بعناية. قد يمنع دعم تطور الطفل في مجال اجتماعي، على سبيل المثال، دعمه في مجال معرفي أكثر احتياجًا له. بالإضافة إلى ذلك، يجب التأكد من أن التطور الذي يُلاحظ في الطفل ينحصر حقًا في الطفل نفسه. بالإضافة إلى ذلك، قد تجعل أخطاء التنفيذ أو التسجيل أو التفسير التي يمكن أن تحدث أثناء عمليات القياس نتائج القياس غير صالحة[219].

جدول 6 خصائص التقييم المطبّقة لتقييم التعليم

	تعليم مبكر (من الولادة إلى المرحلة الابتدائية)	**تعليم أكاديمي (من رياض الأطفال إلى الابتدائية)**
الأسئلة المطروحة	**أسئلة عامة:** • ما هي مهارات واحتياجات هذا	**الأسئلة العامة:** • ما هي التفوقات الأكاديمية / السلوكية

---

218) Hutahaean, B. (2014). Development of a Multidimensional Curriculum Evaluation Curriculum Model for Competency-Based Curriculum. Education Horizon.

219) Ibrahim, R., & Masitoh. (Nd). Curriculum Evaluation. Retrieved December Monday, 2021, from upi.edu: http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._PEND._LUAR_BIASA/196209061986011 AHMAD_MULYADIPRANA/PDF/Evaluasi_Kurikulum.pdf

	الطفل التنموية المتفوقة؟ • ما هي الأهداف والمكتسبات المناسبة لهذا الطفل؟	لهذا الطفل؟ وما هي احتياجاته؟ • ما هي الأهداف والمكتسبات المناسبة للطفل؟
النتائج	**البيانات التشكيلية (التكوينية):** • مستوى الأداء التنموي • مستوى التحقق من المكتسبات في كتاب البرنامج • قائمة مراقبة المهارات • بيانات رصد التنمية	**أسئلة بنعم / لا والتصنيف:** • مستوى الأداء التعليمي • مستوى المكتسبات المذكورة في كتاب البرنامج • قائمة مراقبة المهارات • بيانات مراقبة التطور
نوع الاختبار	**التقييم المطلق:** • المقاييس الموجهة نحو المنهج الدراسي تقوم بتقييم أداء الطلاب بشكل مستمر ومراقبة تطورهم وفقًا للمكتسبات المحددة في المنهاج الدراسي.	**التقييم المطلق:** • مقاييس موجهة نحو المنهاج الدراسي، تقييم مستمر لأداء الطلاب ومتابعة تطورهم وفقًا للمكتسبات الموجودة في المنهاج الدراسي.
من يطبق	عادةً ما يتم تطبيقها من قبل أولياء الأمور وخبراء الطفولة المبكرة وخبراء صحة الطفل.	عادةً ما يتم تنفيذها من قبل خبراء التعليم.
التطبيق	**وظيفية وفردية:** • تم تصميمها لتحديد ما يعرفه الطفل وما يمكنه فعله في البيئات اليومية (المنزل، المدرسة، المجتمع). • يجب أن تعكس المهارات المغطاة الثقافة وتكون ملائمة لتطوير اللغة.	**وظيفي وفردي:** • تم تصميمها لتحديد مستوى امتلاك المهارات الأساسية (مثل القراءة والكتابة والرياضيات). • يجب أن لا يكون التقييم متحيزًا ويجب أن يتم تقييمه بالاعتماد على الثقافة.
الكفاية التقنية	الخصائص التي يجب التحقق منها عند الاختبار: • الصحة والموثوقية	**الخصائص التي يجب التحقق منها عند الاختبار:** • الصحة (الصدق) والموثوقية

أدوات القياس	أدوات القياس المطلقة الشاملة	أدوات القياس المخصصة للمنهج الدراسي في جميع مجالات الموضوع (المادة)

يجب أن تكون أدوات القياس والعمليات ملائمة ثقافيًا ولغويًا. إذا كانت المهارات الأساسية في برنامج التعليم تعكس الوظائف الحقيقية وتتناسب مع تطور الطفل، فإن التقييم التعليمي يجب أن يشمل المواد التي يعرفها الطفل والقيم الثقافية والروتينات اليومية والأحداث الثقافية المهمة. في حال وجود عناصر قياس تتعارض مع حياة الطفل أو تطور لغته، يمكن تعديلها بمشاركة الأهل.

يجب أن لا يُعاقبة الطفل إذا لم يفهم سؤالًا في أداة القياس. إذا كان الطفل لا يفهم سؤالًا ما، فقد يكون ذلك بسبب استخدام المعلمين أو الخبراء لغة معقدة جدًا أو بسبب احتواء المفهوم على شيء لم يتعرض له الطفل في حياته من قبل. لتجنب ذلك، يجب ضمان مراجعة جميع أدوات القياس بالنسبة للتحيز الثقافي وملائمة تطور اللغة.

على الرغم من أن اختيار الأساليب والأدوات المناسبة لتطبيقها في الفصول قد يبدو صعبًا، إلا أن هناك العديد من النماذج والأدوات المتاحة التي يمكن أن تساعد المعلمين في ذلك. يحتوي دليل التعليم قبل المدرسي الذي أعده وزارة التربية في سوريا على أمثلة متنوعة يمكن استخدامها في الفصول. تفاصيل حول خصائص التقييم المستخدم في التوجيه التعليمي متاحة في الجدول 6 الذي قدمته سلنتز وإيرلي وماكينا في عام 2008.

يتم تنفيذ التقييم التشخيصي للأطفال بهدف تحديد مستوى تطورهم ومستوى معرفتهم ومهاراتهم بشكل مفصل. يهدف هذا التقييم إلى تحديد أي صعوبات تعلمية أو تأخر قد يعاني منها الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، الغرض الثانوي الرئيسي للتقييم التشخيصي هو تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى التعليم الخاص والتدخل المبكر. من خلال التقييم التشخيصي، يمكن الإجابة على أسئلة مثل[220]:

- "طفلي لا يستطيع الجلوس بمفرده بدون دعم. ولكن طفل صديقي من نفس العمر يستطيع الجلوس. هل هذا التأخر طبيعي؟ هل يجب أن أقلق؟"

220) Julaeha, S. (2019). Curriculum Problems and Character Education Learning. Journal of Islamic Education Research, 157-182.

- "يبدو أن طفلي متأخر في استعداده للقراءة والكتابة. هل يجب علينا أن نقدم له بعض المساعدة؟"
- "طفلي لا يتواصل مع أقرانه على الإطلاق. هل هذا مشكلة؟"
- "طفلي تعلم القراءة بنفسه عندما كان عمره 3 سنوات. هل يمكن أن يكون موهوبًا؟ وإذا كان الأمر كذلك، ما الذي يجب علي فعله؟"

تتطلب طرق التقييم التشخيصي للمشكلات التعلمية أو التطورية تفصيلًا ومنهجية وتكلفة ووقتًا وخبرة أكثر من طرق التقييم الأخرى. لذا، يُنصح بتطبيق هذه الاختبارات فقط على الأطفال الذين يعانون حقًا من صعوبات تعلمية أو تطورية. الغرض الرئيسي لاختبارات المسح السريع التي ذكرناها سابقًا هو تحديد الأطفال القلائل الذين يحتاجون إلى التقييم التشخيصي العميق ويتم تطبيق اختبارات التشخيص عليهم.

نظرًا لأن الأطفال الذين يخضعون لعملية التشخيص قد يكون لهم حقوق في الحصول على خدمات ومساعدة رسمية، يتم تنفيذ عملية التشخيص بواسطة جهة رسمية وخبراء، يتم تنفيذ خدمات التقييم والتشخيص التربوي في مراكز الإرشاد والبحث (RAM) من خلال لجان التقييم للتعليم الخاص التي تم إنشاؤها في إطرة RAM. يتم ترشيح الأطفال من قبل المعلمين ويتم تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى التعليم الخاص وفقًا لتقرير لجنة التقييم التربوي. يتم توجيههم إلى المدارس أو المؤسسات الرسمية المناسبة إذا تم تحديد حاجتهم للتعليم الخاص. يتم تنفيذ عملية التوجيه وفقًا للمادة 24 في لائحة الخدمات التربوية الخاصة للتعليم قبل المدرسة. وفيما يلي بعض اختبارات التشخيص المستخدمة في[221]:

- لتحديد مستوى الذكاء العام: اختبار (WISC-R 6-16 سنة)، اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (2-14 سنة).
- للأفراد الذين يعانون من صعوبات في السمع واللغة والنطق: اختبار (Leiter Performans 2-18 سنة).
- للأفراد الذين يعانون من ضعف البصر: اختبار ستانفورد بينيه للذكاء للأشخاص المكفوفين (2-14 سنة).
- لتحديد مستوى الإدراك البصري: اختبار بندر جيستالت للإدراك البصري (5-11 سنة).
- لتحديد تطور اللغة: اختبار بيبودي لتصوير الكلمات (2-12 سنة).

هو أن عملية التشخيص يمكن أن تؤدي إلى تغييرات هامة في حياة الطفل وأسرته، ولذلك فإنها تعتبر عملية تتطلب خبرة واختصاص. المبادئ المذكورة في التقييم التعليمي تنطبق أيضًا على عملية

[221]) Mukhneri. (2010). Education Supervision. Jakarta: BPJM Press.

التشخيص. بالإضافة إلى ذلك، **حددت وزارة التربية والتعليم السورية مبادئ عملية التشخيص المقدمة في وحدات الدعم والتشخيص كما يلي**[222]:

أ) **مبدأ الاكتشاف المبكر:** يجب أن يتم التشخيص في أقرب وقت ممكن في سن مبكرة.

ب) **مبدأ الشمولية:** يجب أن يتم التشخيص بشكل شامل، مع مراعاة تاريخ التطور الكامل للفرد.

ج) **مبدأ التنوع:** يجب أن يتم التشخيص باستخدام تقنيات وأساليب وتخصصات متنوعة.

د) **مبدأ الاستمرارية:** يجب أن يتم تقييم عملية التشخيص بشكل مستمر من قبل خبراء متخصصين في مجالات مختلفة.

هـ) **مبدأ الكفاءة:** يجب أن يتم تقييم مجالات الكفاءة والنقصان للفرد معًا في عملية التشخيص.

ف) **مبدأ التعاون:** يجب أن يعمل الأهل والمدرسة والخبراء معًا في عملية التشخيص.

ج) **مبدأ الاستعداد:** يجب أن يتم ضمان مشاركة الأسرة وحصول الفرد على رأيه ومشاركته عند الضرورة في جميع مراحل عملية التشخيص.

ح) **مبدأ السرية:** يجب أن تبقى المعلومات والنتائج الحاصلة على التشخيص سرية، ويتم استخدامها لأغراض التعليم والتوجيه فقط[223].

يمكن الحصول على معلومات أكثر تفصيلاً حول خصائص التقييم المستخدم في عملية التشخيص في الجدول 7.

جدول 7 خصائص القياس المطبق للتشخيص

	تعليم مبكر (من الولادة إلى المرحلة الابتدائية)	**تعليم أكاديمي (من رياض الأطفال إلى الابتدائية)**
الأسئلة المطروحة	**الأسئلة العامة** • ما هو طبيعة المشكلة ومدى خطورتها؟ • هل يحتاج الطفل إلى التعليم	**البيانات الرقمية (النقاط)، تحليل الأخطاء** • عدد الكلمات الصحيحة • أخطاء الحساب

222) Orphans, R. (2006). Curriculum Development and Around the Education Unit Level Curriculum (KTSP). Surabaya: Unesa University Press.

223) Rusman. (2009). Curriculum Management. Press Eagle.

	الخاص؟	• سرعة القراءة • أمثلة على المنتجات
النتائج	**البيانات الرقمية (النقاط)، النقاط المعيارية** • نقاط الذكاء (IQ) • النسب المئوية	**البيانات الرقمية (النقاط)، تحليل الأخطاء** • عدد الكلمات الصحيحة • أخطاء الحساب • سرعة القراءة • أمثلة على المنتجات
نوع الاختبار	**التقييم النسبي:** • تقييم أداء الطفل بالمقارنة مع أطفال من نفس العمر.	**التقييم المطلق:** • مقاييس المنهاج؛ تقييم مستمر لأداء الطلاب وتتبع تطورهم بناءً على إنجازات المنهاج.
من يطبق	عادةً ما يتم تنفيذها من قبل خبراء في مجالي الصحة والتعليم.	عادةً ما يتم تنفيذها من قبل خبراء التعليم.
التطبيق	**ضيق النطاق والتفصيل العميق:** • تم تصميمها لجمع مزيد من المعلومات حول وضع الطفل إذا كان متخلفًا أو متقدمًا عن أقرانه. يمكن أن تغطي جميع مجالات الموضوع أو تركز على موضوع محدد.	**ضيق النطاق والتفصيل العميق:** • تم تصميمها لجمع مزيد من المعلومات حول مجال معتقد وجود مشكلة فيه.
الكفاية التقنية	الميزات التي يجب التحقق منها: • الصحة النسبية والموثوقية	**الميزات التي يجب التحقق منها:** • الصحة العدالة والموثوقية
أدوات القياس	أدوات القياس النسبي الشاملة	أدوات القياس المخصصة المبنية على المنهاج في جميع المجالات.

تقييم برنامج التعليم

تتحمل مؤسسات التعليم المبكر مسؤوليات تجاه الآباء والمجتمع، مثل جميع المؤسسات الأخرى. يجب أيضًا تقييم البرامج المطبقة في هذه المؤسسات من حيث فعاليتها. تركز عمليات تقييم البرنامج على أداء مجتمع الأطفال المسجلين في البرنامج بدلاً من التركيز على الأطفال الفرديين. يمكن لعمليات تقييم البرنامج أن تجيب على أسئلة مماثلة للآباء والمسؤولين الحكوميين، مثل:

- "لقد بلغ طفلي سن الروضة. إلى أي مدرسة يجب أن أرسله؟ كيف يمكنني كواليس الجودة المدرسية؟"
- "هل هناك اختلافات بين الأطفال الخريجين من برامج التعليم المبكر بدوام كامل ونصف الوقت؟ أيهما أكثر فاعلية؟"
- "كيف يمكننا قياس تطور الأطفال في هذه المدرسة؟ وكيف يمكننا التأكد من أنهم يظهرون تطورًا مطلوبًا؟"

تقييم البرنامج هو عملية تحديد جودة برنامج التعليم المبكر بناءً على الأداء الذي يظهره مجتمع الأطفال. يتم عادة دراسة متغيرات مثل مؤهلات المعلمين والموظفين وتأثير مشاركة الأسرة وأداء الطلاب الخريجين وممارسات الصف الدراسي لتحديد فعالية وكفاءة البرنامج. تتم هذه التقييمات عادة بواسطة فريق تقييم خارجي مستقل يتم اختياره من خارج المؤسسة، وتستخدم النتائج لاتخاذ قرارات بشأن تحسين البرنامج أو استمراره(224).

تعتبر نتائج البرنامج المحددة مؤشرًا لمحتوى وتنفيذ وتفسير عملية تقييم البرنامج. يوجه هذا العمل النتائج المحددة مسبقًا. يمكن تصنيف القياسات المستخدمة في تقييم البرنامج عمومًا إلى قياسات كمية ونوعية:

- **القياسات الكمية:** تشمل عدد الساعات التعليمية اليومية والسنوية، ومؤهلات العاملين في التعليم (مستوى التعليم وما إلى ذلك)، وهيكل الصفوف، وساعات العمل، وميزات المبنى والحديقة وغيرها من المتغيرات.
- **القياسات النوعية:** تركز على النتائج التنموية والتعليمية المتعلقة بالخدمات المقدمة للأطفال والعائلات، مثل خصائص البيئة الجسدية، ومشاركة الأسرة، ورضا العائلة عن الخدمات المقدمة.

224) Sanjaya, W. (2010). Curriculum and Learning. Jakarta: Rawamangun.



بالنسبة لجمع البيانات وتقييم البرنامج، يجب استخدام الأساليب الكمية والنوعية معًا. يمكن استخدام مقابلات فردية، ومجموعات مركزة، والملاحظة، والاستبيانات، والاختبارات القياسية كأدوات وطرق قياس مختلفة تدعم بعضها البعض. على سبيل المثال، إذا تم اكتشاف مشكلة في مهارات القراءة لدى جميع الأطفال في صف معين من خلال الملاحظة، يمكن اتخاذ قرار باختبار الأطفال باستخدام اختبار قياسي لتأكيد وجود المشكلة. وفي نهاية هذا القياس، يتم وصف المشكلة بشكل شامل إذا كانت موجودة(225).

يمكن تصنيف خصائص البرنامج بطرق مختلفة، ولكن بشكل عام يمكن تجميعها تحت ثلاثة عناوين رئيسية وهي الخصائص الجسدية والمؤشرات الاجتماعية والقياسات المباشرة المتعلقة بالتعلم. تعتبر الخصائص الجسدية أسهل مجموعة من السمات للقياس. تشمل هذه الفئة البيانات المتعلقة بالأطفال والأسرة والخدمات المقدمة. يمكن قياس متغيرات مثل وزن الولادة للطفل وعدد الإخوة وحجم الصف بسهولة ويمكن دراسة تأثير المتغيرات عبر الزمن.

بالنسبة للمؤشرات الاجتماعية، فهي تشمل العوامل غير المباشرة المعتقد أنها مرتبطة بتطور وتعلم الطفل في سن مبكرة. تشمل هذه المؤشرات مستوى دخل الأسرة، ومستوى التعليم للوالدين، وبنية المجتمع الذي يعيش فيه الطفل (مثل الحي، أو القرية، أو المدينة، أو الدولة، وما إلى ذلك)، ووصول الخدمات الصحية. على سبيل المثال، يمكن اكتشاف أن الأطفال الذين ينتمون لأسر ذات دخل منخفض على مستوى البلاد يحققون نتائج أدنى في الدراسة، وبناءً على ذلك يمكن اتخاذ قرار بإطلاق برنامج وطني لدعم الأسر لمساعدة هؤلاء الأطفال(226).

تشمل القياسات المباشرة اختبارات تحدد مدى تحقيق الأطفال للأهداف والمكتسبات المحددة. يتم استخدام البيانات التي تجمعها من خلال اختبارات قياسية موحدة لتقييم مهارات الأطفال في مجالات مثل اللغة والرياضيات والمهارات الاجتماعية. يمكن أيضًا استخدام الملاحظة المباشرة لتقييم سلوك الطفل وتفاعله مع الآخرين والبيئة المحيطة به.

بعد جمع البيانات، يجب تحليلها وتفسيرها بعناية. يمكن استخدام تحليلات إحصائية لتحليل البيانات الكمية، مثل الاختبارات القياسية، واستخدام تحليل المحتوى أو التحليل الثيمات لتحليل البيانات النوعية، مثل المقابلات والملاحظة. يتم استخدام هذه الأدوات للكشف عن الأنماط والاتجاهات والعلاقات في البيانات.

225) Shah, M. et al. (2020). The Development Impact of PT. Medco E & P Malaka on Economic Aspects in East Aceh Regency. Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal). P. 276-286.
226) Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okulöncesi eğitimi programı.* Ankara: Yazar.



بعد الانتهاء من تحليل البيانات، يجب تقديم النتائج والمعلومات المستندة إلى البيانات للمسؤولين والمعنيين بالبرنامج. يمكن تقديم النتائج عبر تقارير مفصلة، وعروض تقديمية، ومناقشات جماعية. يجب أن تكون النتائج واضحة ومفهومة للجميع لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تحسين البرنامج وتطويره. يجب أن يكون تقييم البرنامج عملية مستمرة ومستمرة. يجب إعادة تقييم البرنامج بشكل منتظم لمتابعة تقدمه وتحديد أي مجالات للتحسين. يمكن أن تساعد ردود الفعل المستمرة من المعلمين والأهل والطلاب في تحديد النقاط القوية والضعف في البرنامج وتوجيه التحسينات المستقبلية[227].

في النهاية، يعتبر تقييم برامج التعليم المبكر عملية هامة لتحسين جودة التعليم وتحقيق النتائج المرجوة للأطفال. يساعد التقييم في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحسين وتوجيه الجهود والموارد بشكل فعال لتحقيق أفضل النتائج للأطفال في مرحلة التعليم المبكر. تساهم مجموعة متنوعة من الأصول في تقييم برنامج بشكل فعال وقوي. تتضمن هذه الأصول مشاركة أصحاب المصلحة المعنيين، مثل مديري البرنامج، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، والخبراء ذوي الصلة. تلعب آراء وتجارب وتوقعات هؤلاء الأصحاب المعنيين دورًا هامًا في تقييم البرنامج.

يجب تنويع أساليب جمع البيانات. يجب استخدام مجموعة متنوعة من أساليب جمع البيانات لتقييم جوانب وأهداف البرنامج المختلفة. يساعد استخدام أساليب متعددة مثل المقابلات الفردية وجلسات المجموعات المركزة والمراقبة واستبيانات والاختبارات القياسية في الحصول على بيانات من منظورات مختلفة. يجب أن يتم تحليل البيانات بطريقة منهجية. يجب تحليل البيانات المجمعة بعناية. يتضمن ذلك ترميز البيانات بشكل صحيح وتصنيفها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية. بهذه الطريقة يمكن فهم مدى تحقيق البرنامج لأهدافه وتأثيره بشكل أفضل[228].

يجب مشاركة نتائج التقييم مع أصحاب المصلحة. يجب مشاركة نتائج التقييم مع أصحاب المصلحة من خلال عملية تواصل نشطة وتبادل ملاحظات. يعزز ذلك تسليط الضوء على نقاط القوة للبرنامج وتحديد مجالات التحسين والمساهمة في تطوير البرامج المستقبلية. يجب أن يستمر عملية التقييم بشكل مستمر. يجب أن ينظر إلى تقييم البرنامج على أنه عملية مستمرة ويجب إجراؤها بانتظام. يمكن أن يتغير نجاح البرنامج وتأثيره مع مرور الوقت، ولذا فإن إعادة التقييم بشكل منتظم مهمة. وبهذه الطريقة، يمكن اتخاذ التدابير اللازمة لتطوير وتحسين البرنامج. تساعد هذه الإرشادات العملية الأساسية في تنفيذ

227) Sinambela, PN (2010). EDUCATION UNIT LEVEL CURRICULUM (Theoretical Study of Curriculum Evaluation in Learning). The Campus Generation, 18-42.
228) Sukmadinata, NS (2000). Curriculum Development: Theory and Practice. Bandung: Rosdakarya Youth.

عملية التقييم بشكل فعال وقوي. إنها توفر معلومات حول مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، وتأثيره، والجوانب التي تحتاج إلى تحسين.

تتضمن القياسات المباشرة أيضًا الاختبارات التي تحدد مدى تحقيق الأطفال للأهداف والمكتسبات المحددة. يتم استخدام البيانات المجمعة من كل طفل في حساب القيم المستخدمة في التقييم على مستوى المدرسة أو الإقليم أو الوطن. على سبيل المثال، يمكن استخدام اختبار قصير لتحديد مستويات القراءة لجميع الأطفال في البلد لتحديد ما إذا كان هناك حاجة لتغيير برنامج التعليم(229).

هناك بعض التوجيهات العملية الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار في تقييم البرنامج، وفيما يلي بعض الاقتراحات(230).

- تشكل أهداف البرنامج الأساس لتقييم القيمة. يجب أن توجه النتائج التي تم التوصل إليها من تقييم البرنامج أيضًا دراسات توجيه البرنامج وتشكيل نطاق التقييم.
- يجب تحديد المشاركين في بداية عملية التقييم. يجب أن تعكس النتائج التي تم الحصول عليها من تقييم البرنامج وجهات النظر المختلفة لتكون ذات مغزى وفعالية. عادةً ما يمكن تصنيف المشاركين في برنامج التعليم المبكر للأطفال إلى الأطفال والآباء والمعلمين وإدارة المدرسة وإدارة الحكومة والمجتمع. يمثل هؤلاء المشاركون المجموعات التي ستتأثر بنتائج برنامج التعليم. عند اتخاذ قرار بشأن فعالية برنامج التعليم المبكر للأطفال، يجب أن لا يعتمد فقط على وجهة نظر المدرسة، ويجب أيضًا جمع البيانات التي تعكس رضا الآباء وسعادة الأطفال في المدرسة واستعدادهم للانتقال من الروضة إلى المدرسة الابتدائية وغيرها من وجهات النظر المختلفة.
- يجب استخدام جميع البيانات التي تم جمعها لأغراض التقييم، حتى إذا كانت تظهر نتائج غير متوقعة. قد لا تعطي البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسات التقييمية دائمًا نتائج إيجابية في الاتجاه المرغوب. إذا تم الوصول إلى بيانات سلبية حول أداء البرنامج، يجب أن يُنظم برنامج التعليم المبكر للأطفال، ويتطلب تقييمًا دوريًا لقياس فعاليته ومدى تحقيق الأهداف المحددة. يتم استخدام القياسات المباشرة والاختبارات لتقييم مهارات الأطفال وتقدمهم في المفاهيم المختلفة مثل القراءة والكتابة والرياضيات. يتم جمع البيانات من عينة من الأطفال المشاركين في البرنامج وتحليلها لتحديد المستوى الحالي للتعلم والتطور.

229) Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Milli Egitim Bakanlıgı özel egitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeligi*. Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2015, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2014_01/23121514_zeleitimverehberlikhizynetmel _ktasla.pdf

230) Sulistyorini, & Muhammad, F. (2016). The Essence of Islamic Education Management. Yogyakarta: Kalimedia.



- بعد جمع البيانات، يتم تحليلها وتفسيرها لتقديم نتائج قيمة. يمكن استخدام هذه النتائج لاتخاذ قرارات حول تحسين البرنامج وتعديل المناهج والممارسات التعليمية. يجب أن يتم توجيه تقييم البرنامج بأهدافه ومبادئه الأساسية، ويجب أن يشمل تقييمًا شاملاً لمختلف جوانب البرنامج مثل الجودة التعليمية والتوافر والتنفيذ الفعال ورضا المشاركين.
- يمكن أيضًا استخدام تقييم البرنامج لتقييم تأثيره في المدى البعيد وفهم النتائج طويلة الأمد للتعليم المبكر على حياة الأطفال. يمكن تتبع تقدم الأطفال على المدى الزمني وتحليل البيانات لتحديد تأثير البرنامج على النجاح الأكاديمي للأطفال في سنوات لاحقة وتعزيز الفرص المتاحة لهم.
- تقييم برنامج التعليم المبكر للأطفال يساعد في تعزيز الجودة والتحسين المستمر للبرنامج. يمكن استخدام النتائج لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، وتقديم التدريب والدعم المناسب للمعلمين، وتحسين البنية التحتية والموارد المتاحة.
- عند تقييم البرنامج، لا يعتمد القرار على التقييم النسبي فقط بناءً على نتائج الاختبارات القياسية. تشير الأبحاث التي تم إجراؤها في مجال التعليم المبكر للأطفال إلى أن الاختبارات القياسية التي تعتمد على التقييم النسبي غير مناسبة لتقييم تطور الطفل. عادةً ما تقيس هذه الاختبارات المعرفة والمهارات الأكاديمية للأطفال في سن مبكرة. عند النظر إلى تطور الطفل بشكل متكامل، يتبين أن هذا النطاق المحدود في الاختبارات لن يكون أساسًا كافيًا لتقييم البرنامج. يجب استخدام نتائج هذه الاختبارات لتوثيق التقدم الذي يحققه الأطفال مع مرور الوقت ويجب الاستفادة من خبراء في هذا المجال في التطبيق.
- نموذج المنطق هو نموذج تقييم يتم قبوله عمومًا ويستخدم بشكل شائع في المجال. يأخذ نموذج المنطق، المعروف أيضًا باسم نموذج التقييم المنطقي، في الاعتبار جميع المكونات في برنامج التعليم المبكر والنتائج المتوقعة لهذه المكونات. يمكن تفهمه بسهولة ويمكن تصويره بواسطة الرسوم البيانية، ولهذا النموذج مزايا تجعله قابلاً للاستخدام في تقييم أي برنامج.
- يجب أن تكون أدوات القياس المستخدمة في تقييم البرنامج غير متحيزة وصحيحة وموثوقة. يجب أن تكون أدوات جمع البيانات تتوفر لديها الملاءمة التقنية لضمان أن النتائج تكون صحيحة وغير متحيزة. إذا كانت أدوات جمع البيانات غير قادرة على جمع بيانات صحيحة وموثوقة، فإن خطة تقييم البرنامج، مهما كانت شاملة وفعالة، لن تكون ذات جدوى. يجب أن تكون أدوات جمع البيانات غير متحيزة ومناسبة من الناحية الثقافية وتنمية اللغة.
- يجب أن يتم توفير التدريب والدعم اللازم قبل استخدام أدوات جمع البيانات في تقييم البرنامج. يتم جمع البيانات بشكل متزايد من الأطفال بشكل مباشر من خلال القياس. استخدام الاختبارات في جمع البيانات يتطلب خبرت في المجال ويجب توفير التدريب اللازم قبل استخدام هذه



الاختبارات بدقة ويجب تجنب استخدامها بدون احتراس. تم تقديم معلومات مفصلة حول خصائص تقييم البرنامج في الجدول 8.

جدول 8 خصائص قياس التقييم الذي سيُطبق لتقييم البرنامج

	تعليم مبكر (من الولادة إلى المرحلة الابتدائية)	تعليم أكاديمي (من رياض الأطفال إلى الابتدائية)
الأسئلة المطروحة	**أسئلة عامة** • ما هي المكونات الأساسية للبرنامج؟ • ما هو مستوى وصول الأطفال وأولياء الأمور إلى نتائج البرنامج؟ • إلى أي مدى يشعر أولياء الأمور بالرضا تجاه مختلف مكونات البرنامج؟	**أسئلة عامة** • هل يقدم البرنامج خدمة فعالة للأطفال وأولياء الأمور؟ • هل يخلق البرنامج تأثيرًا إيجابيًا على الأطفال؟
النتائج	**البيانات الوصفية:** • التوصيات لتحسين البرنامج • وصف البرنامج • ملخصات لمقابلات مجموعات التركيز • تحليل تحقيق الأهداف • تحليل التكلفة	**بيانات على مستوى البرنامج:** • التوصيات لتحسين البرنامج • أداء المجموعات التطورية في المجالات الاجتماعية والمعرفية • مستويات المحتوى في مجالات مختلفة للأعمار أو الصفوف
نوع الاختبار	**قياسات نوعية** • المقابلات • المراقبة • مجموعات التركيز **قياسات كمية:** • استبيانات الرضا • نتائج البرنامج للأطفال وأولياء الأمور	**القياسات المباشرة** • قياسات مجموعة الأطفال وأولياء الأمور على نطاق واسع وفقًا للمعايير القياسية • القياسات التي تتم عند الالتحاق بالبرنامج وعند المغادرة منه

من يطبق	في الواقع المثالي، يتم تنفيذها بواسطة خبراء تقييم خارجيين.	في الواقع المثالي، يتم تنفيذها بواسطة خبراء تقييم خارجيين.
التطبيق	**واسعة النطاق، موجهة للمجموعة** • تم تصميمها لجمع ملاحظات من جميع أصحاب المصلحة (مثل الآباء والمدراء والمعلمين والأطفال والمؤسسات ذات الصلة).	**موجهة للمجموعة** • تم تصميمها للحصول على بيانات جماعية حول الأطفال والعائلات والموظفين.
الكفاية التقنية	**تحقيق الخصائص المهمة أثناء التنفيذ** • صحة وموثوقية الاستبيانات • ضمان عملية غير متحيزة في مجموعات التركيز والمقابلات	**الميزات التي يجب مراعاتها أثناء التطبيق:** • صحة وموثوقية القياسات المتعلقة بنتائج البرنامج • اختيار عينة تمثل المجموعة بشكل جيد

مبادئ قياس وتقييم مرحلة الطفولة

عند إجراء عمليات قياس وتقييم في مرحلة الطفولة المبكرة، من المهم أولاً أن تؤخذ في الاعتبار معرفة التطور الطبيعي للطفل. يجب استخدام عمليات قياس مناسبة باعتبار الخصائص التطورية للأطفال في جميع مجالات التطور والتعلم، وترتبط هذه الخصائص بالترتيب التالي:

- جميع مجالات التطور والتعلم مهمة.
- التطور والتعلم تدريجياً.
- تختلف مراحل التطور والتعلم من طفل إلى آخر بأسرع أو أبطأ وتيرة.
- التطور والتعلم هما نتيجة النضج والتجربة.
- التجارب في مرحلة الطفولة المبكرة تؤثر بشكل كبير على عملية التعلم والتطور.
- يصبح التطور أكثر تعقيدًا وذاتية التنظيم وصورية بمرور الوقت.
- يظهر الأطفال التطور بشكل أفضل عندما يشعرون بالأمان.

- التطور والتعلم يحدثان في سياقات اجتماعية وثقافية متعددة وتتأثر بعوامل اجتماعية وثقافية متعددة.
- يتعلم الأطفال بطرق متعددة.
- اللعب هو وسيلة مهمة تساعد في تنمية التوجه الذاتي وتطوير اللغة والتطور المعرفي والمهارات الاجتماعية للأطفال.
- يحدث التطور والتعلم عندما يواجه الأطفال تحديات تفوق مستوى الكفاءة الحالي.
- يجب مراعاة هذه المبادئ الأساسية عند إجراء عمليات قياس وتقييم في مرحلة الطفولة المبكرة، ويجب تصميم عمليات القياس المناسبة مع مراعاة الاختلافات الفردية للأطفال.

يبدو أن الجمعية الوطنية لتعليم الطفولة المبكرة (NAEYC)، التي تتخذ من الولايات المتحدة مقراً لها، قد حددت ممارسات مناسبة وغير مناسبة لفترة الطفولة المبكرة التي تمتد من الولادة حتى سن 8 سنوات. تمثل هذه الممارسات النهج التي يتفق عليها الباحثون في المجال ويجب أخذها في الاعتبار في فصول التعليم قبل المدرسة. إليكم هذه الممارسات(231):

- **الطفل ككل:** يجب أن تأخذ برامج التعليم المستخدمة في الطفولة المبكرة في الاعتبار احتياجات الأطفال العاطفية والاجتماعية والعقلية والجسدية. يجب أن تكون هذه البرامج مصممة لدعم جوانب الطفل بشكل شامل.
- **التخصيص الفردي:** تشجع الممارسات التنموية استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة تستجيب لاحتياجات واهتمامات كل طفل. يجب تكييف عمليات التعلم بما يأخذ في الاعتبار التفاوتات الفردية للأطفال.
- **أهمية الأنشطة المبتكرة من قبل الطفل:** تدعم الممارسات التنموية بيئة تعليمية يكون فيها الطفل مسؤولاً عن تعلمه الخاص ويشارك في عملية اتخاذ القرارات بشأن أنشطة التعلم. يُوصى بتوازن استخدام الأنشطة المركزة حول المعلم والطالب.
- **اللعب كأداة تعليمية:** يُعتبر اللعب في الفصل وفي الفناء موردًا تعليميًا يدعم تنمية الطفل. يساعد اللعب الطفل على استكشاف المهارات والتجارب والتعلم.
- **بيئات صفية مرنة وتفاعلية:** يدعم استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية عملية التعلم. يجب تنظيم بيئات الصف بطريقة تناسب خصائص الأطفال وتوفر فرص تعلم متنوعة.

231) Syafnidawaty. (2020, November 13). Raharja.ac.id. Retrieved December Sunday, 2021, from Raharja University: https://raharja.ac.id/2020/11/13/apa-itu-evaluation/

- **برنامج متكامل:** هو نهج يجمع بين مجموعة متنوعة من المجالات المختلفة مثل الرياضيات والعلوم واللغة. ترتبط الأنشطة المتكاملة عادة بالعالم الحقيقي وترتبط بحياة الطفل اليومية.
- **التعلم من خلال العمل:** تشجع الممارسات التنموية التشجّع الممارسات التنموية التعلم الفعّال من خلال لمس الأشياء الحقيقية واستخدامها. تعزّز المهارات اليدوية والتعلم التجريبي مشاركة الطفل في عملية التعلم.
- **تقديم خيارات للأطفال:** يجب على المعلمين تقديم فرص تعلم مختلفة للأطفال ذوي أنماط تعلم مختلفة، حيث يمكنهم تطوير مهاراتهم واستكشاف طرق جديدة للتعلم. من المهم تشجيع مشاركة الطلاب النشطة من خلال تقديم الخيارات لهم.

تهدف هذه الممارسات إلى إنشاء بيئة تعليمية قائمة على اللعب والتفاعل تدعم جميع مجالات تطور الطفل وتتكيف مع التنوع الفردي. تعتمد هذه الممارسات التي حددتها الجمعية الوطنية لتعليم الطفولة المبكرة على البحوث في المجال وتعتبر نهجاً فعالاً في التعليم المبكر.

يتم التحدث عن بعض المبادئ الأساسية التي يتفق عليها خبراء التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. واحدة من هذه المبادئ هي استمرار قياس الطفل بشكل فردي والبرنامج بشكل عام. يوصى باستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات المهيكلة وغير المهيكلة لقياس احتياجات الطفل بدلاً من الاعتماد بشكل كبير على الاختبارات القياسية. **مبدأ آخر** هو التعاون مع الأهل. يتم اعتبار الآباء والأمهات شركاء في عملية اتخاذ القرار ومصدر معلومات عن الطفل. التعاون مع الآباء والأمهات أمر لا مفر منه لإنشاء برنامج يحترم التنوع الفردي.

من بين أهداف القياس والتقييم هي اتخاذ قرارات موثوقة في التدريس والتعلم وتحديد المسائل التي يجب التركيز عليها لكل طفل واتخاذ التدابير اللازمة أو توجيهها. يوصى بأن تكون الممارسات القياسية التي تستخدم في برامج التعليم المبكر فعالة وملائمة لتطور الطفل وصحيحة وموثوقة.

تشير الجمعية الوطنية لتعليم الطفولة المبكرة (NAEYC) إلى أن القياس والتقييم يجب أن يخدم الأهداف التالية[232]:

- اتخاذ قرارات موثوقة في التدريس والتعلم.
- تحديد المسائل التي يجب التركيز عليها لكل طفل واتخاذ التدابير اللازمة.

[232]) Wiji, H., Syaefudin, & Umi, M. (2021). Curriculum Management and Educational Programs. Yogyakarta: The Universe of Letters.

تشير الـNAEYC إلى أن الأنشطة المتعلقة بالقياس والتقييم يجب أن تتمتع بالخصائص التالية:

- توجيه الأنشطة المقيسة بمبادئ الأخلاق. لا ينبغي أن يتعرض الأطفال للحرمان من الفرص والخدمات، ولا ينبغي اتخاذ قرارات حول الطفل بناءً فقط على نتيجة واحدة من القياس.
- يتم استخدام أدوات القياس فقط للأغراض المحددة. يتم استخدام أدوات القياس فقط للغرض الذي تم تصميمه لأجله. إذا كان سيتم استخدامها لأغراض مختلفة، يجب تحديد صلاحيتها لهذا الغرض.
- تكون أنشطة القياس مناسبة لعمر الأطفال والخصائص التنموية الأخرى. تم تصميم أدوات القياس وفقًا للبيانات المجالمتوفرة مسبقًا عن الأطفال الذين يتمتعون بنفس العمر والثقافة ومهارات اللغة والوضع الاجتماعي ومستوى الكفاءة والإعاقة وميزات مماثلة.
- يتوافق أدوات القياس مع معايير الجودة المهنية. يتم تطبيق القياس بطريقة صحيحة وموثوقة. يتم استخدام معايير الجودة المهنية المتوافق عليها في اختيار واستخدام وتفسير أدوات القياس. الاختبارات النسبية الفردية تلبي هذه المعايير.
- المجالات/الكفاءات المقاسة ذات مغزى تطوري وتعليمي. هدف القياس ليس مجرد قياس بعض المهارات المحدودة، بل مجموعة من الأهداف الشاملة والتنموية والتعليمية ذات الأهمية. يجب أن تكون أدوات القياس قادرة على قياس التنمية الشاملة للطفل وجوانبه المختلفة.
- تُجمع بيانات القياس من البيئات والسياقات الواقعية التي تعكس أداء الأطفال الحقيقي.
- يتم جمع أدلة القياس التي تصف خصائص الأطفال من سياق الأسرة الحقيقي أو تعكس ثقافتهم ولغتهم وتجاربهم لتطوير وتقييم أساليب التعليم وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى تقييم إضافي.
- تستخدم في دراسات القياس الأدلة التي تم جمعها على مدى فترات طويلة من الزمن.
- يولي النظام القياسي أهمية للملاحظات المتكررة والتوثيق والمعايير الأخرى أو التقييم الأساسي للأداء. تُعد طرق القياس شاملة ومتنوعة ومتكاملة مع بعضها البعض ومناسبة لجمع البيانات من الأطفال ذوي الإعاقة.
- يجب متابعة دراسات الفحص بعد انتهائها.
- عند اكتشاف مشكلة في دراسات الفحص التي تستخدم لتحديد خصائص الأطفال، يجب متابعتها بشكل مناسب وتوجيهها أو بدء برنامج جديد. لا يجب أبدًا أن يتم إجراء التشخيص بعد فحص قصير أو بعد عملية قياس واحدة فقط.
- يعتبر استخدام القياسات النسبية التي تحدد تفوق الطفل مقارنةً بالأطفال الآخرين من خلال اختبارات قياسية مثل اختبارات الذكاء والمواهب مناسبًا فقط في الحالات التي ستفيد الطفل. على

سبيل المثال ، إذا كان استخدام اختبار قياسي سيؤدي إلى تحديد نقص في الطفل ، فقد يكون من المناسب استخدام الاختبار.

- يتم تزويد موظفي مؤسسات التعليم المبكر والأسر بمعلومات حول القياس.
- يتم تقديم الدعم للموظفين من خلال توفير الموارد المناسبة للتدريب على القياس في سن مبكرة ، ويتم مساعدتهم في قياس الأطفال بطرق ملائمة ثقافيًا. يتم دعم المرشدين التربويين والمعلمين والمديرين من خلال التدريبات اللازمة في مجال القراءة والكتابة ويتم تشجيعهم على رؤية القياس كأداة لتعزيز اكتسابات الأطفال. يتم توفير المعلومات والادعم للأسر أيضًا لتعزيز مشاركتهم في هذه البيئة وعملية القياس.

مفاهيم القياس والتقييم في فترة الطفولة

في فترة الطفولة المبكرة، يتم جمع المعلومات عن كل طفل فرديًا أو عن مجموعة من الأطفال من خلال عمليات القياس. من هذا المنظور، يمكن تقسيم عمليات القياس والتقييم إلى نشاطين رئيسيين: النشاط الاستنتاجي والنشاط الوصفي. عند الحاجة إلى التعرف وفهم كل طفل بشكل فردي، يتم استخدام أساليب القياس الوصفية. بشكل جماعي، يمكننا تحديد مسار التطور ومستوى التعلم للطفل ودعمه باستخدام كل المهارات التي يمتلكها بناءً على هذه البيانات. أمثلة على أساليب القياس الوصفية تشمل المراقبة والمقابلة والسجلات الشخصية ودراسة الحالة[233].

أما أساليب القياس الاستنتاجية، فهي تستند إلى المبادئ والقوانين العامة أو العالمية لشرح السلوك البشري وتتبنى منهجية الإمبرية. في هذه المنهجية، يتم دراسة أكثر من طفل لتحديد القوانين العامة أو المبادئ التي تكمن وراء السلوك وتسعى لتحديد الخصائص العالمية المشتركة لفترة الطفولة المبكرة. يتم محاولة توقع والسيطرة على كيفية سلوك الطفل في حالات محددة بناءً على المبادئ العالمية. يمكن أن تُعرف أدوات القياس الاستنتاجية عمومًا بأنها اختبارات قياسية. يتطلب استخدام أدوات القياس الاستنتاجية الحساسية (الدقة والتحديد) بشكل كبير. يجب أن تكون الأدوات والمعايير المستخدمة في القياس دقيقة وتركز فقط على موضوع محدد. أمثلة على أدوات القياس الاستنتاجية تشمل اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد واختبارات الفحص التنموي واختبارات الأداء. على سبيل المثال، يمكن استخدام اختبار فحص تنموي قابل للتطبيق على الطفل فرديًا أو في مجموعة من الأطفال لتحديد موقعه التنموي بالمقارنة مع جميع الأطفال في نفس البلد. يمكن اتخاذ قرارات بشأن اتخاذ التدابير المناسبة إذا تم اكتشاف أن الطفل يتأخر في مجال تنموي معين.

233) Lewy, Arch, (1977) “Handbook of Curriculum Evaluation (UNESCO),” New York, Longman.

عند دراسة الاتجاهات في مجال التعليم في فتفي فترة الطفولة المبكرة ، تستخدم عمليات القياس والتقييم لجمع المعلومات حول الأطفال الفرديين أو مجموعة من الأطفال بهدف الحصول على معلومات. يمكن تقسيم هذه العمليات إلى نشاطين رئيسيين: القياس الوصفي والقياس الاستنتاجي.

في **القياس الوصفي**، يتم استخدام الأساليب لفهم وتحليل الأطفال بشكل فردي. تساعد هذه الأساليب في تحديد مستوى التطور والتعلم لكل طفل وتوفير الدعم المناسب لتطوير قدراتهم. أمثلة على الأساليب الوصفية تشمل المراقبة والمقابلات وجمع الأعمال ودراسة الحالة.

في **القياس الاستنتاجي**، يتم دراسة مجموعة من الأطفال لتحديد الأنماط العامة والقوانين التي تحكم السلوك. تستخدم هذه الأساليب الاستنتاجية المبادئ العامة والقوانين العالمية لفهم السلوك وتوقعه في حالات مختلفة. أمثلة على الأدوات الاستنتاجية تشمل اختبارات الذكاء واختبارات الاستعداد واختبارات التطور واختبارات الأداء[234].

في مجال التعليم في فترة الطفولة المبكرة، انتشرت استخدام اختبارات القياس القياسية في المدارس الابتدائية اعتبارًا من الستينيات. في البداية، كان الهدف الرئيسي من استخدام اختبارات القياس القياسية هو قياس أداء الطلاب وتقييم أداء المدارس. ومع زيادة الضغوط على النجاح وأهمية نتائج التعلم في المجال التعليمي، بدأ هذا التوجه في التأثير على مؤسسات التعليم المبكر وظهور ممارسات قياس غير مناسبة للأطفال. أظهرت الأبحاث العلمية في المجال أن استخدام اختبارات القياس القياسية يتسبب في ظهور أعراض التوتر مثل مضغ الأظافر والبكاء ورفض إكمال الاختبارات من قبل الأطفال في فترة الطفولة المبكرة.

انتقد الخبراء والمعلمون استخدام الاختبارات في التعليم المبكر وأشاروا إلى ضرورة استخدامها كأدوات قياسية مكملة لأدوات القياس البديلة التي تناسب تطور الطفل والتطبيقات المركزة على الطفل. يشير النص إلى أن أساليب القياس المباشرة مثل الملاحظة هي أكثر فعالية في تحديد مستوى التعلم لدى الأطفال وتقديم التوصيات مقارنة بالاختبارات القياسية.

يُعتبر ملف الأعمال وسجل الحكايات وقائمة التدقيق وجدول التقييم وأدوات القياس البيوجرافية أدوات أساسية يجب أن يستخدمها خبراء الطفولة المبكرة في مجال عملهم.

234) Nurkancana, W. (1986). Education Evaluation. Surabaya: National Effort.

يشير إلى أن استخدام أدوات القياس البديلة مثل هذه في البرامج يجعل الأطفال يشعرون بأنفسهم بشكل أفضل، ويجعل الآباء أكثر رضاً واكتشافًا تفصيليًا حول أطفالهم، ويوفر وقتًا للمعلمين، وفقًا لفليغا Fleika في تقرير الممارسات التطويرية الصادر عن NAEYC الذي يهدف إلى تنفيذ التطبيقات في مجال الطفولة المبكرة، تم توصية استخدام أساليب وأدوات القياس غير الرسمية (الإيديوغرافية) كأساس.

في التقرير الذي نشرته NAEYC عام 1992 حول طرق قياس التنمية للأطفال الصغار فقط (الوصول إلى الإمكانات: المنهجية المناسبة والتقييم للأطفال الصغار)، يتم تعريف القياس على النحو التالي: "إجراءات مراقبة وتسجيل وتوثيق أعمال الأطفال وكيفية تنفيذها كأساس لاتخاذ قرارات التعليم". بمعنى آخر، يعد القياس عملية لتحديد مدى توفر طفل معين لخاصية معينة. وعلى الرغم من وجود مصطلحات مختلفة للقياس في هذا المجال، فإن النقاط المشتركة بين هذه التعاريف هي: أن القياس هو عملية، وأنها أداة تستخدم لاتخاذ قرارات التعليم. يبرز في الفقرة المعلومات التالية[235]:

- انتقد الخبراء والمعلمون استخدام الاختبارات في التعليم المبكر وأشاروا إلى ضرورة استخدامها كأدوات قياسية مكملة لأدوات القياس البديلة التي تناسب تطور الطفل والتطبيقات المركزة على الطفل.
- يشير النص إلى أن أساليب القياس المباشرة مثل الملاحظة هي أكثر فعالية في تحديد مستوى التعلم لدى الأطفال وتقديم التوصيات مقارنة بالاختبارات القياسية.
- يُعتبر ملف الأعمال (البورتفوليو) وسجل الحكايات وقائمة التدقيق وجدول التقييم وأدوات القياس البيوجرافية أدوات أساسية يجب أن يستخدمها خبراء الطفولة المبكرة في مجال عملهم.
- يشير إلى أن استخدام أدوات القياس البديلة مثل هذه في البرامج يجعل الأطفال يشعرون بأنفسهم بشكل أفضل، ويجعل الآباء أكثر رضاً واكتشافًا تفصيليًا حول أطفالهم، ويوفر وقتًا للمعلمين.
- في تقرير الممارسات التطويرية الصادر عن NAEYC الذي يهدف إلى تنفيذ التطبيقات في مجال الطفولة المبكرة، تم توصية استخدام أساليب وأدوات القياس غير الرسمية (الإيديوغرافية) كأساس.
- في التقرير الذي نشرته NAEYC عام 1992 حول طرق قياس التنمية للأطفال الصغار فقط (الوصول إلى الإمكانات: المنهج الصحيح والتقييم للأطفال الصغار)، يتم تعريف القياس على النحو التالي: "إجراءات مراقبة وتسجيل وتوثيق أعمال الأطفال وكيفية تنفيذها كأساس لاتخاذ قرارات التعليم". بمعنى آخر، يعد القياس عملية لتحديد مدى توفر طفل معين لخاصية معينة.

[235]) Chacon-Moscoso, S. M. T Anguera-Argilaga, J, Antonio, P. GH and F. P. Holgado-Tello (2002). ‘A mutual catalytic role of formative evaluation : the interdependent roles of evaluators and local programme practioners’, Evaluation 8(4); 413 – 432.

وعلى الرغم من وجود مصطلحات مختلفة للقياس في هذا المجال، فإن النقاط المشتركة بين هذه التعاريف هي: أن القياس هو عملية، وأنها أداة تستخدم لاتخاذ قرارات التعليم، ويمكن استخدام نتائج القياس[236].

عملية القياس والتقييم تشمل مجموعة من أساليب جمع البيانات في مختلف المجالات لتحديد جودة برنامج التعليم قبل المدرسة. على سبيل المثال، يمكن جمع البيانات باستخدام استبيانات ومقابلات وملاحظة لقياس عناصر مثل كفاءة الأدوات التعليمية ومهارات المعلمين ومهارات الطلاب الإدراكية والاجتماعية وجودة الوجبات المقدمة وجودة خدمة نقل الطلاب.

عند استكمال عملية القياس، عندما يتم تحديد أن الأطفال المسجلين في برنامج اليوم الكامل يمتلكون 80٪ من المهارات الإدراكية المستهدفة، وأن الطلاب المسجلين في برنامج نصف اليوم يمتلكون 70٪ منها، يتم اعتبار عملية القياس مكتملة. ومن النسب المئوية هذه، لا يمكننا أن نستنتج أي برنامج هو الأكثر فعالية أو يجب اختياره. بناءً على هذه النسب المئوية، لا يمكننا أن نحدد ما إذا كان برنامج ما فعالًا أم لا. وهنا يأتي دور العملية التقييمية بعد عملية القياس.عملية التقييم تشمل إجراء تقييم باستخدام معايير مثل معايير المؤسسات التعليمية قبل المدرسة في البلاد، ومهارات الاستعداد للمدرسة، والمعرفة والمهارات التي يمتلكها الأطفال في نفس الفئة العمرية في البلاد، وحالة عمل الآباء، وساعات الدروس في البرامج، وتكلفة البرامج. من خلال ذلك، يمكننا تحديد أي برنامج أكثر ملائمة أو فعالية للظروف المحددة[237].

يمكن الحصول على نتائج تقييم مختلفة اعتمادًا على من يقوم بالتقييم والمعايير المستخدمة. على سبيل المثال، قد يكون البرنامج بنصف يوم غير مناسب للآباء العاملين على الرغم من أن تكلفة البرنامج بالكامل أعلى، لأنهم ليس لديهم خيار لترك أطفالهم في نصف اليوم في مكان آخر. هنا يظهر القيمة أو الحكم الذي يعطى من قبل الآباء العاملين فيما إذا كانت البرامج مناسبة أو غير مناسبة. من ناحية أخرى، يمكن أن يفضل وزارة التعليم برامج نصف اليوم رغعملية القياس والتقييم تهدف إلى تقييم جودة البرامج التعليمية قبل المدرسة وتحديد مدى تحقيقها لأهدافها المحددة. يمكن **استخدام العديد من الأساليب والأدوات في هذه العملية، ومنها[238]:**

236) Guba, E. G. and Y. S. Lincoln (1981). Effective Evaluation : Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
237) Patton, M. Q. (1997). Utilization-focused Evaluation, 3rd edn., Newbury Park, C. A. : Sage.
238) Posner, G. J. (1992). Analysing the Curriculum, New York : McGraw-Hill.



- **استبيانات:** يمكن توزيع استبيانات على المعلمين والأهالي والطلاب لجمع آراءهم وتقييمهم لجودة البرامج التعليمية وتأثيرها على المتعلمين.
- **الملاحظة:** يمكن مراقبة البرامج التعليمية ومتابعة سيرها من خلال الملاحظة المباشرة للفصول الدراسية وأنشطة الطلاب وتفاعلات المعلمين.
- **المقابلات:** يمكن إجراء مقابلات مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور لجمع المزيد من المعلومات حول تجربتهم وتقييمهم للبرامج التعليمية وتأثيرها.
- **الاختبارات والتقييمات:** يمكن استخدام اختبارات وتقييمات لقياس مستوى مهارات ومعرفة الطلاب قبل وبعد المشاركة في البرامج التعليمية لتحديد التحسينات والتغيرات.

بعد جمع البيانات، يتم تحليلها وتقييمها لتقديم نتائج واستنتاجات حول جودة البرامج التعليمية. يتم استخدام هذه النتائج لاتخاذ قرارات وتحسين البرامج التعليمية وضمان تلبية الأهداف المحددة. حيثُ يتم شرح الاختلافات بين القياس المطلق والقياس النسبي ومزايا القياس المطلق. القياس المطلق هو نهج يعتبر الطفل ناجحًا إذا وصل إلى إنجازاته الخاصة، ويتم توجيه المعلم والطالب والوالدين. يساعد هذا النهج في تحفيز الأطفال على التعلم بشكل أفضل ويتيح للآباء متابعة مستوى مهارات أطفالهم.

القياس النسبي هو نهج يقارن فيه أداء الطفل بباقي أطفال المجموعة ويتم تصنيفه وفقًا لذلك. يتم تحديد مستوى النجاح لكل طالب وفقًا لهذا التصنيف. يمكن تنفيذ القياس النسبي عادةً من خلال تقدير المعلم في مجموعات صغيرة أو من خلال حسابات إحصائية لمجموعات أطفال كبيرة[(239)].

من بين مزايا القياس المطلق، التوضيحية والعدل وإمكانية متابعة تطور الطفل مع مرور الوقت وإمكانية إنشاء برامج دعم تعليم مخصصة وتوجيه التدريس. يوجه القياس المطلق الطالب والوالدين من خلال تحديد إنجازات هدف محددة مسبقًا. أما بالنسبة للقياس النسبي، فمن بين المزايا تكلفته النسبية المنخفضة وسهولة تنفيذه وإمكانية تطبيقه على مجموعات كبيرة وصحته وموثوقيته. يمكن أن تكون الاختبارات المستخدمة في القياس النسبي معدة من قبل خبراء وتعتبر أكثر صحة وموثوقية من الاختبارات التي يقوم بها المعلم أو الملاحظات. يمكن أن تكون الاختبارات القياسية مفيدة بشكل خاص في تحديد الأطفال ذوي التأخر التنموي أو صعوبات التعلم وقد يكون من السهل على الآباء فهم نتائج الاختبارات.

[239]) Presklll, H. and Torres, T. (1999). ‘Building capacity for organisational learning through evaluative inquiry’, Evaluation, 5(1) : 42 – 60.

في النهاية، يركز القياس المطلق على تحقيق الطفل لإنجازاته الفردية وتوجيه المعلم والطالب والوالدين، بينما يقوم القياس النسبي بتصنيف الطفل بالمقارنة مع باقي الأطفال. كل نهج له مزاياه واستخداماته الفريدة[240].

إذا تمت المقارنة، ففي الاختبار أو القياس القائم على التقييم المطلق، يتم تحديد عدد الإجابات الصحيحة التي قام الطفل بها (أو عدد الإنجازات التي حققها)، بينما في الاختبار أو القياس القائم على التقييم النسبي، يكون من المهم معرفة عدد الإجابات الصحيحة التي قام الطفل بها بالمقارنة مع الأطفال الآخرين. من الافتراضات أنه يمكن لجميع الأطفال في فصل تعليم ما قبل المدرسة – على سبيل المثال – الوصول إلى جميع الإنجازات المحددة في مجال تنمية معين. في هذه الحالة، فإن التقييم النسبي لن يكون ذو فائدة. فعلى سبيل المثال، إذا كان التعليم ناجحًا تمامًا، فإنه وفقًا للنهج النسبي للتقييم، يجب أن تكون هناك بالضرورة بعض الأطفال الذين يكونون في وضعية أقل من الآخرين. كخبراء في الطفولة المبكرة، المسؤولية التي تقع عليكم هي معرفة مزايا وقيود كل من النهجين في التقييم المطلق والنسبي واختيار النهج المناسب لكل نشاط تقييمي. على سبيل المثال، يمكنك استخدام قائمة مراقبة تحقق لتحديد مستوى الوصول إلى الإنجازات المحددة التي حددتها مسبقًا في مشروع يتم تنفيذه في الفصل الدراسي، ويمكنك تقييم مستوى النجاح لكل طالب وفقًا لمعايير محددة تحددها بنفسك (مثل 90٪). من ناحية أخرى، إذا لاحظت وجود صعوبات في التعلم لدى طفل في فصلك، يمكنك اللجوء إلى الاستشارة المتخصصة وطلب إجراء اختبار قياسي يقارن الطفل بباقي الأطفال في تركيا بناءً على معايير محددة[241].

أساليب القياس الأصيلة المستخدمة في الطفولة

تنتج نتائج الدراسات التي تقوم بقياس الأطفال نتائج هامة لتوجيه التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. لذلك، يجب أن يتم توخي الحذر اللازم أثناء عملية القياس. في هذه المرحلة ، من المهم اختيار طريقة قياس مناسبة لتحقيق فعالية نظام التقييم. يمكن تأثير العديد من المتغيرات عند اتخاذ هذا الاختيار، مثل هدف القياس، وعدد الأطفال الذين سيتم قياسهم، وبيئة القياس، وكفاءة الشخص القائم بالقياس، وكيفية استخدام نتائج القياس، وما إلى ذلك. بالإضافة إلى ذلك ، تحتوي جميع أدوات القياس والأساليب على مزايا وقيود

240) Gözütok, D. (2000). Ögretmenligim_ geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitapevi.
241) Gunter. M. A. Estes, T. H. ve J. Scwab. (1999). Instruction- A Models Approach. USA: A Viacom Company.

خاصة بها. يجب تحديد أنسب طريقة لكل قياس بناءً على مراعاة كل هذه العوامل. يمكن تصنيف أساليب القياس الشائعة في التعليم المبكر إلى قياس مباشر وقياس أصيل[(242)].

يعد القياس المباشر طريقة قياس تقوم بها شخص ما لكل طفل في ظروف متساوية باستخدام نفس الأسلوب. يجب أن يتم وضع كل طفل في عملية قياس قياسية لمقارنته بالآخرين. تستخدم في الدراسات التي تقوم بتقييم مجموعات كبيرة من الأطفال. أمثلة على القياس المباشر هي اختبارات الذكاء، واختبارات الفحص التنموي، واختبارات التشخيص المستخدمة لتحديد إعاقة، واختبارات جاهزية الطفل للمدرسة. على الرغم من أن أدوات وأساليب القياس المباشر تكون أكثر ملاءمة من حيث الصحة والموثوقية التقنية، إلا أنه من المعروف أن نتائجها تتأثر بمتغيرات لا تخضع لسيطرة الطفل مثل مستوى الاجتماعي والاقتصادي. بالإضافة إلى ذلك، فإن اختبارات طويلة وشاملة قد لا تكون مناسبة لملاءمة خصائص الطفل التنموية. قد يعاني الأطفال من مشكلة في التركيز على الاختبارات لفترة طويلة، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج غير صحيحة. يمكن سرد القيتحديات القياس المباشر الأساسية على النحو التالي[(243)]:

- قد يكون الطفل غير معتاد على نوع الأسئلة في الاختبارات.
- قد يكون الطفل غير قادر على التركيز على نفس الموضوع لفترة طويلة.
- قد لا تكون مهارات اللغة/الاتصال للطفل كافية لتقديم الإجابة الصحيحة؛ قد يكون من الأفضل عرض القدرة من خلال العمل العملي بدلاً من الحديث.

أما القياس الأصيل، فيعتمد على مشاهدة وتقييم الأطفال في سياقات طبيعية مثل اللعب والتفاعل الاجتماعي والأنشطة اليومية. يتم جمع المعلومات من خلال الملاحظة المباشرة والتسجيل والتقييم المستند إلى سلوك الطفل وتفاعلاته وإنجازاته. يسمح القياس الأصيل بالتركيز على القدرات والمهارات الفعلية للطفل في بيئته الحقيقية. ومن الأمثلة الشائعة لأدوات القياس الأصيلة تسجيل الملاحظات والملاحظة المباشرة ومقابلات الأهل والتقييم المستند إلى النشاطات اليومية.

تعتبر القياسات الأصيلة أكثر ملاءمة للطفل حيث يمكنهم التعبير عن قدراتهم ومهاراتهم بشكل طبيعي. ومع ذلك، قد يكون للقياسات الأصيلة بعض القيود مثل التأثيرات الاجتماعية والثقافية والموضوعية في

242) Co__eld, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). "Should We be Using Learning Styles? What Research has to Say to Practice." The Learning and Skills Research Centre. http://www.lsda.org.uk/f_les/PDF/1540.pdf web adresinden 14.03.2006 tarihinde edinilmiştir.

243) Gregorc, A.F. (1979). Learning / Teaching Styles: Their Nature and Effects. In Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, USA.

عملية التقييم. قد يكون من الصعب تحقيق الاعتمادية والموثوقية التقنية في القياسات الأصيلة نظرًا للطبيعة الغير مدروسة والمتغيرة للبيئات التي يتم فيها القياس.

بصفة عامة، يجب أن يتم اختيار الأداة والأسلوب القياسين المناسبين بعناية وفقًا لأهداف القياس وسياق الاستخدام. يمكن أيضًا استخدام مزيج من القياسات المباشرة والأصيلة للحصول على صورة أكثر شمولًا وشمولًا لتقييم الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة[244].

قد يواجه الأطفال صعوبة في فهم توجيهات اختبار الأطفال:

- قد تسبب طريقة استخدام الخيارات عدم وضوح للطفل. على سبيل المثال، قد يكون من الصعب على الطفل تحديد الخيار الصحيح من بين الخيارات.
- يمكن أن يؤثر العلاقة بين البالغ الذي يطبق الاختبار والطفل سلبًا على إجابات الطفل. قد يجد الطفل صعوبة في التعبير عن الإجابات الصحيحة حتى إذا كانت خاطئة أمام شخص غريب.
- قد يتم استيفاء الأسئلة المباشرة بشكل غير لائق أو غير مناسب في بعض الثقافات.
- قد يكون من الصعب على الطفل فهم الأسئلة المقدمة بدون وجود سياق معنوي أو مثال.
- قد يتم ملاحظة أخطاء القياس التي تنشأ عن المدرسة أو الصف الذي يتابعه الطفل. على سبيل المثال، إذا استخدم معلم في الصف أسئلة مباشرة بشكل أكثر، فسيكون لدى طلاب ذلك الصف أداءً أفضل في الاختبار.

القياس الأصيل هو نوعٌ من القياس يعتمد على مراقبة أداء الأطفال في بيئات طبيعية مثل المنزل أو الفصل الدراسي أو مساحة اللعب. في القياس الأصيل، يكون دور المعلم كمراقب وباحث. كباحث، يجب على المعلم تحديد كيفية تطور الأطفال واستنتاج ذلك من البيانات ومن ثم وضع خطط تدريسية للمستقبل. في سياق التقييم الأصيل، يقوم المعلم بجمع البيانات على مدى فترة زمنية، ويختار منتجات الطلاب، ويصيغ فرضية يمكن اختبارها، ويفسر البيانات، ويشارك النتائج مع أولياء الأمور والأطراف ذات الصلة، وأخيرًا يقوم بوضع خطة تدريسية لتحقيق المكتسبات المتوقعة للطلاب بشكل فردي وجماعي. تشمل أدوات القياس القائمة على الملاحظة تسجيلات الحوادث، قوائم مراقبة التطور، نماذج الملاحظة المنهجية ، أو جداول التقييم (المصفوفات) التي تجمع بيانات بنوعية مختلفة. بينما يتم تقييم منتجات الطلاب في ملف يجمع بينها بفترات زمنية محددة لمراقبة[245]:

---

244) Aksu, M. (1989). “Sorun Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi”. Sorun Çözme Yöntemleri Sempozyumu (29-30 Eylül 1988). Ankara.
245) Anonymous, C. (2003). Learning in Action, The George Lucas Educational Foundation.

- **غموض الخيارات:** قد يجد الأطفال صعوبة في تحديد الخيار الصحيح في بعض الأحيان.
- **تأثير البالغين:** يمكن أن يؤثر العلاقة بين الشخص الذي يقوم بتطبيق الاختبار والطفل على إجابات الطفل سلبًا. قد يجد الطفل صعوبة في التعبير عن الإجابات الصحيحة أمام شخص غريب.
- **الاختلافات الثقافية:** قد يكون استخدام الأسئلة المباشرة غير مقبول أو غير مناسب في بعض الثقافات.
- **فهم الأسئلة:** قد يجد الأطفال صعوبة في فهم الأسئلة المقدمة بدون سياق لها أو أمثلة.
- **أخطاء القياس:** يمكن أن تحدث أخطاء في عملية القياس نتيجة للمدرسة أو الصف الذي يتابعه الطفل. على سبيل المثال، إذا استخدم المعلم أسئلة مباشرة بشكل أكثر، فقد يحصل طلاب تلك الصفوف على أداء أفضل في الاختبار.

يتم تسليط الضوء أيضًا في النص على أهمية القياس الأصيل. القياس الأصيل يعتمد على مراقبة أداء الأطفال في بيئات طبيعية وتقييم منتجاتهم. يقوم المعلم بجمع البيانات واستنتاج تطور الأطفال ووضع خطط تدريسية استنادًا إلى تلك البيانات. يشمل القياس الأصيل استخدام أدوات الملاحظة مثل تسجيلات الحوادث وقوائم مراقبة التطور ونماذج الملاحظة المنهجية وجداول التقييم التي تجمع بيانات نوعية مختلفة. كما يتم تقييم منتجات الطلاب بمجموعة منتقاة منها لمتابعة تقدم الطفل مع مرور الوقت.

فهمت توصياتك. تشير إلى أن طرق القياس الأصيلة مهمة لتقييم أداء الطفل الطبيعي وتتجاوز قياسات المباشرة مثل عدم فهم الطفل أو عدم اتباع التوجيهات. كما تشير إلى أن قرارات التقييم المعطاة حول الأطفال تكون أكثر صحة وموثوقية نظرًا لأن الأطفال يتم مراقبتهم في أوقات وأماكن مختلفة وأنشطة مختلفة[246].

توجهات القياس الأصيل تمكن من الحصول على نتائج أكثر واقعية وصحة نظرًا لأنها تعتمد على جمع البيانات في أوقات وأماكن متعددة. على سبيل المثال، يمكن أن يكون مهارة معينة لطفل غير كافية في القياس الأولى ولكنها تظهر في مستوى عالٍ جدًا في القياسات التالية. إذا تم اتخاذ قرار التقييم فقط استنادًا إلى القياس الأولي، فقد يتم اتخاذ قرارات خاطئة.

[246]) Nicolson, S., & Shipstead, S.G. (2002). *irough the looking glass* (3rd edition). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

عند تطبيق أدوات القياس الأصيلة، يجب على المعلمين أو الأشخاص المخولين بالقياس الانتباه إلى المبادئ التطبيقية التالية(247):

- يجب على المعلمين بناء اتصال جيد مع الأطفال وضمان أن الطفل يشعر بالراحة بجانب الشخص الذي يجري القياس حتى يتمكن من السلوك الحقيقي.
- يجب أن يكون المعلمون مدربين على طريقة وأداة القياس المستخدمة. يجب أن يكون محتوى أداة القياس سهل الفهم ويجب أن يوجد دليل تقييم يوضح بالتفصيل كيفية منح الدرجات.
- إذا كانت نتائج القياس ستستخدم لتقييم البرنامج أو المعلم، يمكن للمعلمين أن يكونوا في خطر من منح الطلاب درجات عالية لا يستحقونها. يجب على الأساليب أن تدرك أن الاعتماد فقط على أداة واحدة للقياس غير كافٍ لتقييم كفايات المعلم.
- لا يجب أن يتجنب المعلمون تحديد أي مشاكل محتملة في تطور الأطفال أو مستوى التعلم، ويجب أن يتجنبوا انتهاكات الأخلاقية. قد يتطلب بعض أدوات القياس بعض الخبرة لاستخدامها بشكل فعال. قد لا يكون الجميع قادرًا على استخدام كل أداة قياسم بنفس الكفاءة. لتجاوز هذا القيد، يجب على المعلمين الحصول على معرفة حول استخدام كل أداة والقيام بتطبيقات تجريبية إذا لزم الأمر.
- يجب تكرار القياسات الأصيلة على فترات منتظمة وجمع بيانات متعددة لكل طفل. يجب أيضًا جمع هذه البيانات من مصادر متعددة (الطفل نفسه، والوالدين، والأصدقاء، إلخ) وباستخدام أدوات قياس متعددة (تسجيل ملاحظات، روبوريك، مقابلة، إلخ)، وهذا سيزيد من صحة وموثوقية القياس.

باختصار، تساهم طرق القياس الأصيلة في تقييم أداء الطفل الطبيعي بشكل أكثر واقعية وموثوقية. يجب على المعلمين أن يكونوا حذرين في التواصل والتدريب والخبرة واستخدام مصادر بيانات متنوعة. بهذه الطريقة، يمكن فهم ودعم تطور وتعلم الأطفال بشكل أكثر فعالية (248).

أساليب القياس المستخدمة في الطفولة

لا يتم تناول طرق القياس المباشرة التي تمت مناقشتها سابقًا في هذا المجال، حيث تتطلب خبرة متقدمة وعادةً ما يتم تنفيذها بواسطة خبراء مرخصين. بدلاً من ذلك، سيتم تناول أساليب القياس الأصيلة التي يستخدمها خبراء الطفولة المبكرة ومعلمي التعليم قبل المدرسي. تعتبر المراقبة أكثر الأساليب استخدامًا في

247) Grounland, E. N. (1981). Measarement and Evaluation in Teaching. New York: Mcmillan Pub.
248) Armstrong, D. G. ve Savage, T. V. (1990). Secondary education. Second edition. New York: Macmillan Publishing Company.

هذه المرحلة، حيث يكون الهدف من القياس المستند إلى المراقبة هو توجيه التعليم وتعزيز التواصل مع الآباء والأمهات. يمكن متابعة تطور الأطفال في المجالات الجسدية والحسية والعقلية والاجتماعية من خلال المراقبة، ويمكن الاستفادة من هذه النتائج عند اتخاذ قرارات تعليمية للطفل.

ومع ذلك، ليس من المناسب تقديم قرارات مثل ترقية الطفل إلى الصف التالي أو إعادة تكرار الصف نستنادًا إلى الملاحظات المراقبة. يعد القياس المستند إلى المراقبة جزءًا هامًا من برنامج التعليم ويتوافق مع أنشطة الفصل. يوجد طرق وأدوات مختلفة يمكن استخدامها خلال عملية المراقبة أو لتسجيل نتائج المراقبة. يمكن للمعلمين تسجيل الملاحظات اليومية بواسطة أدوات مثل السجل القصير، وجدول التقييم، ومقياس التقييم. بعض هذه الأدوات تتطلب المزيد من الوقت والجهد من المعلم. على سبيل المثال، إعداد مقياس تقييم فريد يتوافق مع احتياجات طفل معين يعد عملية أكثر صعوبة وتستغرق وقتًا أطول من إعداد نموذج مراقبة. ومن ناحية أخرى، فإن استخدام مقياس التقييم وتقييم البيانات المحصلة بعدها سهل جدًا. بالمثل، قد لا يكون من الممكن إجراء مراقبة مفصلة للنشاط المخطط في الصف. لذلك، يجب اختيار أداة القياس المناسبة مع مراعاة مزاياها وقيودها وتوافقها مع طبيعة المعرفة والمهارة المراد قياسها[249].

يجب أن يتم الاستفادة من تكامل البيانات المحصلة من خلال أنواع مختلفة من الأدوات والأساليب التي تعتمد على المراقبة لاتخاذ قرارات متعلقة بالطفل.

سجل القصة القصيرة

هو مجموعة من الملاحظات القصيرة التي تستند إلى الملاحظات المرئية للأحداث المهمة في حياة الطفل. على سبيل المثال، عندما يلعب طفل لأول مرة مع زملائه في الفصل في لعبة محددة القواعد، يمكن للمعلم توثيق مراحل العملية من خلال ملء سجل القصة القصيرة. من ناحية أخرى، لا يتوقع دائمًا حدوث حادثة حاسمة أو غير اعتيادية في سجل القصة القصيرة. يجب أن يتم توثيق سجلات القصص القصيرة بانتظام لكل طفل في الصف ويجب استخدام هذه السجلات مع البيانات التي تم الحصول عليها بين فترات منتظمة لتقييم تطور الأفراد[250].

يجب أن يحتوي سجل القصة القصيرة الذي يتم بناؤه بشكل صحيح على جمل قصيرة وواضحة ومفهومة وغير تحكمية للحدث/السلوك الذي تم رصده. بمعنى آخر، تُعتبر هذه القسم ملاحظة موضوعية.

---

249) Baykul, Y. (1997). **Istatistik Metodlar ve Uygulamalar**, Ankara, Anı Yayıncılık.
250) Arıcı, H . (2010). **Istatistik Yöntemler ve Uygulamalar**, Ankara,Pegem Akademi Yayınları.

بالإضافة إلى الوصف الذي يتعلق بالحدث/السلوك في سجل القصة القصيرة، يجب أن يتضمن أيضًا تعليقات وتقييمات المراقب بالإضافة إلى الاقتراحات. تُسمى هذه الاستنتاجات ملاحظات المراقب الشخصية.

قد لا يكون من الممكن كتابة الحدث بأكمله مع جميع التفاصيل خلال عملية المراقبة. في مثل هذه الحالات، يمكن تسجيل الملاحظات بعد استكمال السلوك الملاحظ أو يمكن أن يتم تسجيل كلمات مفتاحية تذكيرية على ورقة خلال عملية المراقبة ومن ثم استخدام هذه الكلمات لإنشاء سجل القصة القصيرة. يجب عدم اتخاذ قرارات حول سلوك الطفل استنادًا فقط إلى سجل قصة قصيرة واحدة، بل يجب الاستفادة من العديد من سجلات القصص القصيرة ومجموعة متنوعة من أدوات القياس. يجب أن يُعتبر كل سجل قصة قصيرة مساهمة للطفل في ملفه الشخصي (ملف المنتج)[251].

نموذج المراقبة النظامية

هو أداة تقييم تسجل نتائج المراقبة المخططة والمنظمة لمجال تطور الطفل. بخلاف سجلات الحكايات، فإن حفظ نماذج المراقبة النظامية يتطلب عملية منظمة ومخططة. لا يلزم التخطيط المسبق لسجلات الحكايات وعادةً ما يتم الاستفادة منها عندما يواجه الطفل موقفًا محددًا يُعتقد أنه مهم وحاسم في تطوره. يمكن إعداد المراقبات النظامية في بداية العام الدراسي وفقًا لأهداف ومكتسبات البرنامج، ويمكن أيضًا تخطيطها بشكل فردي لكل طفل خلال فترة محددة. على سبيل المثال، يمكن إجراء مراقبة منتظمة لمراحل تطور الطفل في التواصل والتعاون مع زملائه، إذا كان الطفل يواجه صعوبة في ذلك. وبذلك يتم تتبع عملية تطوره في هذه المهارة التي يُعتقد أنه يحتاج إلى تحسينها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام البيانات المستمدة من هذه المراقبات النظامية كمواد تعليمية في برمجة تعليم الطفل الفردي. يمكن تصميم أنشطة مختلفة وتقنيات استجواب مخصصة لكل طفل استنادًا إلى مراحل تطوره الفردية. يجب السعي لملء نموذج المراقبة النظامية على الأقل لجميع الأطفال في الفصل. يجب أن يتضمن نموذج المراقبة النظامية المعلومات التالية بشكل ضروري[252]:

- اسم الطفل
- العمر (بالأشهر)
- تاريخ المراقبة

---

251) Popham, W. J. (2001). *ie truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

252) Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: Asystems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA:Wadsworth.

- وقت المراقبة
- مكان المراقبة

أخذ العينات الزمنية

هو طريقة يتم فيها ملاحظة وتسجيل الأحداث أو السلوكيات المهمة المحددة في فترة زمنية معينة مسبقًا. يتعين هنا تسجيل مدى تكرار ومدى استمرارية السلوك المحدد من قبل الطفل. يجب على المراقب تخطيط السلوكيات التي سيتم مراقبتها والأوقات التي سيتم فيها المراقبة وكيفية تسجيل النتائج. ويتم التركيز في هذه الأنواع من الملاحظات على طفل واحد وسلوك واحد محدد دون النظر إلى السلوكات الأخرى. من المهم تحديد تكرار الملاحظات وتسجيلها، ولكن من الصعب تحديد قواعد صارمة في هذا الصدد. تعتمد فترة الملاحظة على عدة عوامل مثل البيئة التي يتم فيها المراقبة وطبيعة السلوك الملاحظ ومدى تعرف المراقب على الطفل. على سبيل المثال، قد توفر ملاحظات مع زمنية متكررة كل 15 دقيقة على مدار عدة أيام معلومات كافية حول عادات النوم لطفل عمره 18 شهرًا، في حين قد تكون غير كافية لفهم مشكلة تركيز طفل يبلغ من العمر 7 سنوات في أداء المهام المحددة. ومن المعترف به عمومًا أنه كلما انخفض عمر الطفل، زادت تكرارية الملاحظات. يمكن أن يشبه كل مراقبة تجرى في فترة زمنية معينة التقاط صورة فوتوغرافية، وسيكون من الأفضل التقاط العديد من الصور ثم جمعها معًا لتقييم السلوك المراقب.

أخذ العينات المستندة إلى الحدث

هو طريقة يتم فيها ملاحظة وتسجيل السلوك المحدد في اللحظة التي يحدث فيها. على الرغم من عدم وجود قيود على هذه الطريقة القائمة على الملاحظة، إلا أنها غالبًا ما تستخدم في دراسة واستكشاف أسباب وحلول السلوك المشكلة. خاصة إذا كان السلوك المحدد يتكرر في بيئات محددة، يجب استخدام أخذ العينات المستندة إلى الحدث بدلاً من أخذ العينات المستندة إلى الزمن. يقوم المراقب بعمل توقعات حول متى سيحدث السلوك وينتظر لملاحظته في ذلك الوقت. على سبيل المثال، إذا لوحظ أن طالبًا معينًا يعاني من مشكلة في العدوانية عادةً أثناء وقت تناول الطعام، فيمكن تحديد هذه الفترة الزمنية

للملاحظة والتخطيط لها بشكل أكثر تنظيمًا. يمكن ملاحظة متغيرات مختلفة متعلقة بالسلوك المشكل، مثل [253]:

- **التكرار**: كم مرة يتكرر الحدث؟
- **المدة**: ما هي مدة الحدث؟
- **الأسباب**: ما هي الأسباب المحتملة للحدث؟
- **درجة الأهمية**: مدى جدية وأهمية الحدث؟
- **المُحفّزات**: ما هي البيئة أو السلوكات المعتقدة أنها تسبب الحدث؟

قائمة التحكم أو القائمة الرقابية

هي قوائم تحتوي على مجموعة محددة من المهارات أو السلوكيات أو الاستراتيجيات أو العمليات أو الاتجاهات التي يجب ملاحظتها وتقييمها لدى الطفل في وقت محدد. يقوم المراقب بوضع علامات على العبارات الموجودة في قائمة التحكم عندما يجد فرصة لمراقبة السلوك المحدد في الوقت الحاضر أو بعده. يمكن استخدام قوائم التحكم الرسمية أو المهنية الموجودة بالفعل لتقييم المهارات المحددة، ويمكن أيضًا للمعلم تطوير قوائم تحكم جديدة وفقًا لاحتياجات التعليم الخاص.

على سبيل المثال، يمكن استخدام قائمة التحكم المعدة مسبقًا لتقييم مهارات العناية الذاتية، بينما يمكن تطوير قائمة تحكم جديدة للأطفال الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تنفيذ تمامًا مهارة التنظيف (مثل غسل اليدين، وغسل الوجه، وتنظيف الأسنان وما إلى ذلك)[254].

يمكن القول إن قوائم التحكم توفر بيانات أكثر رقمية مقارنة بسجلات الحكايات والملاحظات المنهجية وأخذ العينات، وخاصة عند مراقبة مراحل تطور الأطفال وتحديد مدى امتلاكهم للمهارات المطلوبة في كل مرحلة. على سبيل المثال، يمكن استخدام قوائم التحكم لمراقبة كل طفل في الصف لتحقيق إحدى إنجازات التعليم الأولي لوزارة التربية والتعليم، مثل "يولي انتباهًا للكائن/الحالة/الحدث"، ويمكن تقييم عدد العناصر التي يتوافق معها الطفل بشكل تدريجي. يمكن أيضًا قياس درجة امتلاك الطفل للمهارة المطلوبة بناءً على التوصيفات المذكورة في برنامج التعليم الأولي، ويمكن إعادة تصميم الأنشطة

253) Wen, M. L. ve Tsai, C. (2006). University students'perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Educat_on*, 51, 27-44.

254) Vu, T. T. ve Dall'Alba, G. (2007). Student's experience of peer assessment in a Professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Educacation*, 32(5), 541-556.

الفصلية أو تطوير برنامج تعليمي مخصص وفقًا للاحتياجات الفردية للطفل بناءً على الملاحظات المتعلقة بالنقائص المحتملة التي تم ملاحظتها فيه(255).

مقاييس التصنيف

تُعرف بأنها أدوات قائمة على الملاحظة تُستخدم لتحديد مستويات سلوك أو صفة أو مهارة مراد تقييمها. تُعرف هذه الأدوات بمصطلح "مقاييس التصنيف" نظرًا لأن الخاصية المُراد تقييمها تحتوي على مستويات مختلفة أو درجات. يُمكِن تحويل نتائج الملاحظة في مقاييس التصنيف إلى بيانات رقمية. ومن الجوانب الأساسية التي تميز مقاييس التصنيف عن القوائم الرقابية هو أنها لا تُحدِّد ما إذا كانت المهارة أو السلوك موجودًا أم لا، بل تحدِّد المستوى/الدرجة التي يتواجد بها. يُمكِن استخدام مقاييس التصنيف في البيئات التعليمية ما قبل المدرسة لتقييم الأطفال والمعلمين والبيئات التعليمية وبرامج التدريس وغيرها من المواضيع.

يُمكِن ملء مقاييس التصنيف في الوقت الحاضر بناءً على الملاحظات السابقة كما في القوائم الرقابية. ومع ذلك، تُشير الدراسات العلمية إلى أن ملء مقاييس التصنيف في الوقت الحاضر يزيد من موثوقيتها. مقاييس التصنيف هي أدوات تقييم سهلة الاستخدام. يُمكِن ملء أكثر من مقياس تصنيف بسهولة لطفل واحد، ويُمكِن توثيق تقدُّم الطفل على مر الزمن. على سبيل المثال، يمكن للطفل في بداية الفترة أن يقوم بتنفيذ مهارة "إنشاء أنماط مع الأشياء" على مستوى بداية، وفي نهاية الفترة قد يتمكن من تنفيذ هذه المهارة على مستوى متقدم(256).

الجدول التقييم (المقياس التصنيفي) هو أداة تستخدم لتقييم سلوك أو منتج على مستويات/درجات مختلفة بطريقة وصفية. يمكن استخدام جداول التقييم في التعليم ما قبل المدرسة لتقييم أداء الأطفال أو المنتجات. على عكس المقاييس التصنيفية، يتم وصف المستويات في جداول التقييم بشكل تفصيلي دون استخدام أرقام. على سبيل المثال، في مقياس التقييم، قد يكون من الصعب معرفة السبب المحدد لتصنيف سلوك ما بأنه "ممتاز" وليس "جيدًا" أو "متوسطًا". ومع ذلك، في جداول التقييم، يتم توضيح جميع مستويات المنتج بتفصيل ويتم تمييز الاختلافات بين المستوى الأعلى والأدنى بوضوح.

255) White, E. (2009). Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course. *Asian EFL Journal*, 33. http://www.as_an-e_-journal.com/pta_January_09.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2013).
256) Wen, M.L. ve Tsai, C. (2006). University students'perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Educat_on*, 51, 27-44.

تحتوي جداول التقييم على عنصرين رئيسيين: (1) خصائص الملاحظة للسلوك أو المنتج، و(2) الوصف التصفوي الذي يصف المستويات المختلفة. يحدد الوصف التصفوي معيارًا واضحًا من خلال وصف أفضل أداء ممكن للخاصية المحددة. بفضل وضوحها وتفصيلها لمختلف مستويات الأداء، تسمح جداول التقييم بإجراء تقييم عادل. مثل المقاييس التصنيفية، يمكن استخدام أعداد مختلفة من المستويات في جداول التقييم. ومع ذلك، يُوصى عمومًا باستخدام 3–6 مستويات في جداول التقييم لأن اختيار عدد كبير من المستويات قد يكون صعبًا. بدلاً من ذلك، يجب أن يتميز كل وصف لكل مستوى عن الآخر، ولكن يجب ألا تكون هناك فروق كبيرة جدًا بين المستويات المتتالية. يجب أن تكون التحولات بين المستويات ناعمة. إذا كانت هناك اختلافات كبيرة جدًا بين مستوى وآخر، قد يرغب المراقب في تقديم تقدير وسطي وقد لا يجده في الجدول[257].

الصحة والموثوقية في الملاحظة

تعبران عن قدرة الخاصية المراد قياسها أو ملاحظتها على أن تعكس بدقة وعندا على الأداة المستخدمة للقياس. تتعلق الصحة بالدرجة التي يتم فيها ملاحظة أو قياس الخاصية المرادة بشكل فعلي. هناك ثلاثة أنواع من الصحة:

- **صحة النطاق:** تتعلق بمدى تمثيل الخاصية المرادة في الملاحظة أو السجلات، ومدى قدرة الملاحظة على تمثيل الموضوع المقصود. تعبر هذه الصحة عن نطاق الأداة المستخدمة.
- **صحة الهيكل:** تعبر عن قدرة الخاصية المرادة قياسها بدقة وبشكل كافٍ. يمكن تصميم هيكل للملاحظة المرادة للحصول على الموضوع الذي سيتم ملاحظته. في هذه الحالة، يمكن للملاحظ تحديد المتغيرات/الخصائص المحددة مسبقًا ووضع خطة ملاحظة لقياس هذه المتغيرات. بالتالي، من المهم أيضًا أن يتم قياس الملاحظات المسجلة بدقة وأن تعكس الهيكل المقصود بشكل صحيح. على سبيل المثال، يمكن أن يتفق اثنان من المراقبين على الملاحظات الملموسة (ملاحظات مماثلة، موثوقية عالية)، ولكن قد لا تكون سجلات الملاحظة المستقلة التي يقدمها هؤلاء المراقبين ذات صلة بالهيكل الذي يراد قياسه. هذا سيشكل مشكلة في صحة القياس/الملاحظة.
- **صحة المعيار:** تشمل مقارنة نتائج الملاحظة مع قياس بديل لنفس الكائن أو الحدث باستخدام طريقة جمع بيانات مختلفة (استبيان، مقابلة)، ومقارنة النتائج. يتم تحديد صحة المعيار عن طريق تحديد مدى التوافق بين الهياكل البديلة لنفس الخاصية. على سبيل المثال، يمكن تقييم

257) Tekin, H. (1994). *Eg_t_mde ölçme ve degerlend_rme* (8. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

مدى ترتبط سلوك العدوانية للطفل بعوامل فردية معينة (العمر، الجنس، حالة الأم والأب: متواجدة، أصلية، مطلقة، إلخ، عادات مشاهدة التلفزيون، إلخ).

أما الثقة في قياس الملاحظة، فيتم تحقيقها على النحو التالي[(258)]:

- **الاتساق بين المراقبين:** يجب أن يتم إشراك عدد متعدد من المراقبين لتحقيق الثقة في قياس الملاحظة، يجب أن يكون هناك اتساق بين المراقبين. يعني ذلك أن عدة مراقبين يقومون بقياس الخاصية المرادة بنفس الطريقة ويحصلون على نتائج مشابهة. إذا كانت هناك اختلافات كبيرة بين نتائج المراقبين، فإن ذلك يشير إلى عدم الثقة في الملاحظة.
- **التكرار:** يجب تكرار عملية القياس للتأكد من صحتها. عندما يتم تكرار القياس بنفس الطريقة ويتم الحصول على نتائج متشابهة، فإن ذلك يزيد من الثقة في الملاحظة.
- **الدقة والموثوقية:** يجب أن تكون الأدوات المستخدمة في عملية القياس دقيقة وموثوقة. يعني ذلك أنها يجب أن تقيس الخاصية المرادة بشكل صحيح وموثوق به. إذا كانت الأدوات غير دقيقة أو غير موثوقة، فإن ذلك يؤثر على ثقة الملاحظة.
- **التدريب والتوجيه:** يجب تدريب المراقبين على كيفية القياس بطريقة صحيحة وموثوقة. يجب أن يكون لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ عملية القياس بشكل صحيح. كما يجب أن يتلقوا التوجيه والإرشاد المستمر لضمان ثقة الملاحظة.
- **التحقق المتقابل:** يتضمن التحقق المتقابل أن يقوم مراقب مستقل بإعادة قياس الخاصية المرادة للتحقق من صحة النتائج. إذا تم تأكيد النتائج من قبل مراقب مستقل، فإن ذلك يزيد من ثقة الملاحظة.

باختصار، الصحة والموثوقية في الملاحظة تتطلب صحة النطاق والهيكل، وثقة في القياس والمراقبة، واتساقًا بين المراقبين، والتكرار، والدقة والموثوقية، والتدريب والتوجيه، والتحقق المتقابل. جميع هذه العوامل مهمة لضمان ثقة الملاحظة وموثوقيتها.

258) Popham, W. J. (2001). *ie truth about testing: An educator's call to action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

مراحل تطبيق قياس الطفولة المبكرة

ستناقش المبادئ الأساسية لتطبيق قياس الطفولة المبكرة وتقييمها في الأعلى. وأخيرًا، سنناقش مراحل التطبيق. يجب تنفيذ التطبيق في الترتيب التالي: التحضير للتطبيق، التطبيق والمراقبة. هنا تقدم مهام تنفيذية لكل مرحلة بالتسلسل(259):

التحضير للتطبيق

- **تحديد الأهداف:** في عملية القياس والتقييم، حدد المجالات التي ترغب في قياسها وتقييمها والمهارات أو السلوكيات التي ترغب في تقييمها.
- **اختيار الأدوات:** حدد أو ابتكر أدوات القياس التي ستستخدمها. يمكن أن تكون هذه الأدوات اختبارات أو نماذج المراقبة أو الاستبيانات أو المقابلات التي ستستخدم لتقييم مهارات وتطور الأطفال.
- **خطة لجمع البيانات:** حدد الأساليب التي ستستخدمها وكيفية جمع البيانات. على سبيل المثال، هل ستقوم بالمراقبة، أو تطبيق الاختبارات، أو ملء الاستبيانات؟

التطبيق

- **إبلاغ الأطفال:** قم بإبلاغ الأطفال وأولياء الأمور عن عملية القياس. أبلغهم عن العملية، وشرح الأهداف، واحصل على الموافقة اللازمة.
- **جمع البيانات:** استخدم أدوات القياس التي اخترتها لجمع البيانات. يمكنك المراقبة، أو تطبيق الاختبارات، أو ملء الاستبيانات. قم بتسجيل البيانات بشكل صحيح ومتسق.
- **توفير الدعم للأطفال:** قدم الدعم المناسب للأطفال خلال عملية القياس. قدم التوضيحات اللازمة، وشرح التعليمات، وقدم المساعدة عند الحاجة.

المراقبة

- **تحليل البيانات:** قم بتحليل وتقييم البيانات التي تم جمعها. يمكن أن يتضمن ذلك إجراء تحليلات إحصائية، وتقييم الأداء، أو تحديد مستوى التطور .

259) Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *D_stance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA: Wadsworth.

- **تفسير النتائج:** قم بتفسير البيانات المحصلة وتقييم النتائج. حدد مستوى تطور الطفل، ونقاط القوة والضعف.
- **توفير الملاحظات:** قدم ردود الفعل للطفل ولأولياء الأمورعن النتائج. قدم توضيحًا للنقاط الجيدة، وأشر إلى مجالات التطوير، وقدم النصائح عند الضرورة.

تلك هي المراحل الأساسية لتطبيق قياس الطفولة المبكرة وتقييمها. من المهم المضي قدمًا بحذر ونظامية في كل مرحلة للحصول على نتائج صحيحة وموثوقة.

جدول 6 مراحل تطبيق القياس في الطفولة المبكرة

الاستعداد للتنفيذ	• تحديد هدف القياس • تحديد الأطفال الذين سيتم قياسهم • تطوير أو تكييف أدوات القياس • التواصل مع أصحاب المصلحة (الآباء، إدارة المدرسة، إلخ) لإبلاغهم وإذا لزم الأمر الحصول على إذن لإجراء القياس • تدريب الأشخاص الذين سيقومون بالقياس • اتخاذ إجراءات لمنع استخدام البيانات خارج الغرض المحدد • تكييف أدوات القياس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
التطبيق	• إذا لم يكن الأطفال يعرفون الشخص الذي سيقوم بالقياس، فإنه يجب عليهم التعرف على الأطفال وإجراء تجربة تجريبية. • جمع إجابات الطفل أو تدوين الملاحظات المراقبة.
المراقبة	• استخدام نتائج القياس لتحسين أنشطة التعليم • توجيه الأطفال الذين يُعتقد أن لديهم احتياجات خاصة إلى مراكز الإرشاد والبحث • مشاركة نتائج التقييم مع أصحاب المصلحة

ملخص

عملية القياس والتقييم في مرحلة الطفولة المبكرة تستخدم لفهم تطور الأطفال وعملية تعلّمهم. يتم قياس أداء الطفل ومقارنته بأداء الأطفال الآخرين في نفس العمر أو مستوى التطور، ويتم إجراء تقييم نسبي. خلال عملية القياس والتقييم، يجب الانتباه إلى مفهومي الصحة والموثوقية. الصحة هي أن الخصائص المقاسة هي بالفعل الخصائص التي تريد قياسها، والموثوقية هي قابلية الخصائص المقاسة للتكرار واتساق أدوات القياس. يعد الحصول على أدوات قياس صحيحة وموثوقة أمرًا حاسمًا لتحديد الخصائص المقاسة بدقة وثقة.

بشكل عام، فإن عملية القياس والتقييم في مرحلة الطفولة المبكرة تعتبر جزءًا هامًا من فهم ودعم تطور الأطفال وعملية تعلّمهم. يجب أن تكون أدوات القياس والتقييم التي تستخدمها فعالة ومناسبة وصحيحة وموثوقة، ويجب فهم النهج والمفاهيم المستخدمة بشكل صحيح خلال عملية القياس والتقييم.

الفصل السادس

التقييم والقياس في التعليم

الميزات التكنولوجية المطلوبة في أدوات القياس

مقدمة

جميع أدوات القياس تستخدم لقياس سمة نفسية معينة. يمكن أن تكون هذه السمة المقاسة معرفة، أو قدرة، أو ذكاء، أو كمية أداء، أو شخصية. يتوقع من أدوات القياس أن تقيس فقط ما تم تطويره لقياسه. على سبيل المثال، لا يُفترض من أداة قياس تم تطويرها لقياس الذكاء أن تقيس المعرفة. يتم أيضًا توقع عدم وجود أخطاء عند قياس الخاصية المستهدفة بواسطة أداة القياس. عندما تصل إلى الهدف المراد الوصول إليه، ستدرك أهمية أن تكون أدوات القياس قادرة فقط على قياس السمة المستهدفة، وأنها لا ترتكب أخطاء أثناء ذلك، وأن تكون قادرة على تنفيذ كل هذه العمليات بشكل عملي. لن تكون التفاصيل التقنية كافية في حالة استخدام أداة قياس غير مؤهلة، وبالتالي فإن التحليلات التي تستند إلى هذه الأدوات لن تكون دقيقة. تساعد أدوات القياس في اتخاذ قرارات مهمة في حياة الأفراد. على سبيل المثال، اختبارات الذكاء تساعد في تحديد عملية تعليم الأفراد، واختبارات الأداء تساعد في تحديد الوظائف المناسبة لهم. مقاييس الشخصية تساعد في تقييم ما إذا كانت حالة الأفراد تعتبر طبيعية أم لا. يجب عليك معرفة ما هي المواصفات التقنية لهذه الأدوات وكيفية تحسينها، إذ يعد ذلك مهارة مهمة يجب أن يكون لديك كمحترف يتعامل مع أدوات القياس بشكل متكرر (260).

الميزات المطلوبة في أدوات القياس

تم تطوير جميع أدوات القياس لغرض محدد. على سبيل المثال، تهدف الامتحانات التي تواجهك في نظام التعليم عن بُعد أو التي تستعرضها إلى تحديد مدى فهمك للمعلومات التي تعلمتها في المواد التي تدرسها. وتهدف امتحانات القبول في الجامعة إلى تحديد ما إذا كنت تتوفر لديك بعض المهارات التفكيرية

260) Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve degerlendirme*. Eskişehir: Açıkögretim Fakültesi Yayını No: 1802.

الأساسية التي تعتبر شرطًا للنجاح في الجامعة. بعض أدوات القياس تهدف فقط إلى تنفيذ عملية القياس بسرعة أكبر وباستهلاك أقل للطاقة مقارنةً بالأدوات القياسية المتاحة حاليًا. يمكن رؤية أن كل أداة قياس تخدم هدفًا معينًا. عند استخدام أدوات قياس غير مناسبة للغرض المحدد ، قد تكون القرارات التي تتم اتخاذها غير صحيحة. بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن تكون أدوات القياس خالية من الأخطاء أثناء تحقيق الغرض المطلوب. من المفضل أيضًا أن تكون أداة القياس قابلة للتطبيق بسهولة ولا تتطلب تكاليف وجهود كبيرة.

كما يمكن تلخيص الميزات الفنية المطلوبة لأدوات القياس على النحو التالي[261]:

أ. **الملاءمة للغرض (الصحة):** يجب أن يقيس أداة القياس الخاصة بك الخاصية المستهدفة بشكل صحيح وغير متحيز. يشير المصطلح "الصحة" إلى قدرة أداة القياس على قياس الخاصية المستهدفة بطريقة صحيحة. يجب أن تعكس أداة القياس الخاصية المستهدفة بشكل صحيح ويجب أن تكون النتائج المقاسة ذات مغزى وموثوقية.

ب. **الثبات (عدم الخطأ):** يجب أن تعطي أداة القياس نتائج ثابتة ومتسقة. يشير الثبات إلى قدرة أداة القياس على إعطاء نتائج متكررة ومتسقة. إذا كانت أداة القياس موثوقة، فإنها يجب أن تعطي نتائج مماثلة عند قياس الخاصية نفسها بواسطة أشخاص مختلفين أو في أوقات مختلفة بواسطة نفس الشخص.

ج. **قابلية الاستخدام (سهولة التطبيق):** يجب أن يكون استخدام أداة القياس لميزات المطلوبة في أدوات القياس.

يجب أن تتوفر في أدوات القياس مجموعة من الخصائص لضمان جودة وفعالية عملية القياس. وفيما يلي بعض الميزات المهمة لأدوات القياس[262]:

- **الصحة:** يجب أن تكون أداة القياس قادرة على قياس المتغير المستهدف بدقة وموثوقية. يعني ذلك أن النتائج التي تعطيها الأداة يجب أن تكون صحيحة وتعكس الواقع بدقة.
- **الثبات:** يتعلق الثبات بقدرة أداة القياس على إعطاء نتائج متسقة وثابتة عند تكرار القياسات لنفس المتغير في ظروف مشابهة. يجب أن تعطي الأداة قياسات متماثلة في ظروف متشابهة دون تباين كبير في النتائج.

261) Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Eğtimde ölçme ve degerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.
262) Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.

- **الصداقة للمستخدم:** يجب أن تكون أداة القياس سهلة الاستخدام ومفهومة بوضوح للمستخدمين. ينبغي أن تتضمن تعليمات واضحة وسهلة الفهم لتنفيذ عملية القياس بدقة ودون صعوبة.
- **الصفة العملية:** يجب أن تكون أداة القياس عملية وقابلة للتطبيق في مختلف السياقات والبيئات. ينبغي أن تكون ملائمة للاستخدام في الحالات العملية وتلبي متطلبات القياس المحددة.
- **الدقة:** تعتبر الدقة واحدة من الخصائص الأساسية لأدوات القياس. يجب أن تكون الأداة قادرة على توفير قياسات دقيقة وموثوقة للمتغير المستهدف دون أخطاء كبيرة أو انحرافات.
- **الشمولية:** يجب أن تكون أداة القياس شاملة وتغطي جوانب متعددة للمتغير المراد قياسه. ينبغي أن تكون الأداة قادرة على التعامل مع مجموعة واسعة من الحالات والمتغيرات ذات الصلة.

تلك هي بعض الميزات المهمة التي يجب أن تتوفر في أدوات القياس. يتم تحقيق هذه الميزات من خلال تطوير واختبار الأدوات قبل استخدامها في القياسات الفعلية.

الصلاحية:

الصلاحية هي قدرة المقياس على قياس السمة المطلوبة بدون قياس سمات أخرى. تم تطوير كل أداة قياس لتحديد مقدار السمة المطلوبة في المجموعة أو العينة التي يتم قياسها. إذا كانت أداة القياس تقيس بالفعل السمة المستهدفة، فليس هناك مشكلة في الصلاحية. ومع ذلك، إذا كانت نفس أداة القياس تقيس سمات أخرى غير المقصودة أصلاً، فهذا يشير إلى وجود مشكلة في صلاحية المقياس. على سبيل المثال، في نظام التعليم عن بُعد، تحاول الاختبارات قياس كمية المعرفة التي تمتلكها من المواد الدراسية والأنشطة التعليمية. إذا كانت هذه الاختبارات يمكن أن تُجاب عنها بالمعرفة فقط، بل يمكن أيضًا الإجابة عليها بالذكاء العام أو المهارات الثقافية العامة، فيكون هذا الاختبار ليس قياسًا للمعرفة وإنما قياسًا للثقافة العامة أو الذكاء، وبالتالي لا يكون مفيدًا للهدف المرجو. بتعبير تقني، يكون مستوى الصلاحية لهذا الاختبار منخفضًا. تم تطوير أساليب مختلفة لاختبار ما إذا كان المقياس يقيس أو لا يقيس القياسات غير المخطط لها بغرض اختبار الصلاحية. تعتبر هذه الأساليب اليوم أدلة على الصلاحية وتشمل على التوالي[263]:

أ. **صلاحية النطاق:** تقييم مدى تغطية المقياس لجميع السمات المستهدفة. يجب أن يشمل محتوى المقياس جميع جوانب السمة المستهدفة.

263) Tek_n, H. (2014). Eg_t_mde Ölçme ve Degerlend_rme. Ankara, Yargı Yayınev_

ب. صلاحية التنبؤ: تقييم العلاقة بين المقياس ومتغير مستقل آخر. يتم دراسة مدى قدرة المقياس على تنبؤ السمة المستهدفة بشكل صحيح.

ج. صلاحية المقياس المشابه: تقييم ما إذا كان المقياس ينتج نتائج مشابهة لمقياس آخر. يُفترض أن ينتج المقياسين المختلفين نتائج مشابهة إذا كانا يقيسان نفس السمة.

د. صلاحية الهيكل: تقييم مدى انعكاس هيكل المقياس للسمة المستهدفة بشكل صحيح. يجب أن تمثل المكونات الفرعية أو العوامل المختلفة في المقياس جوانب مختلفة. الصلاحية هي قدرة المقياس على قياس السمة المطلوبة بدقة ودون قياس سمات أخرى غير المقصودة. وتعتبر الصلاحية مؤشرًا على مدى صحة وموثوقية القياسات التي يقدمها المقياس. إذا كان المقياس قادرًا على قياس السمة المستهدفة بشكل صحيح ودون تداخل مع عوامل أخرى، فإنه يعتبر صالحًا.

من أجل تقييم الصلاحية، يتم استخدام مجموعة من الأدلة والمعايير. بعض هذه الأدلة تشمل:

الصلاحية الوجودية: تقييم مدى احتواء المقياس على عناصر تمثل السمة المستهدفة بشكل كامل. يتم التحقق من أن جميع جوانب السمة المطلوبة مشمولة في المقياس.

الصلاحية التوافقية: تقييم مدى توافق المقياس مع المعايير والمفاهيم الحالية للسمة المستهدفة. يتم فحص مدى انسجام المقياس مع التعريفات والنظريات المتعلقة بالسمة.

الصلاحية التوقعية: تقييم مدى قدرة المقياس على التنبؤ بسلوك المشتركين أو الأفراد في السمة المستهدفة. يتم فحص مدى قدرة المقياس على توقع السلوك أو النتائج المتوقعة بناءً على القياسات التي يقدمها.

الصلاحية العملية: تقييم مدى قابلية استخدام المقياس في السياق العملي أو البحثي. يتم فحص مدى سهولة استخدام المقياس وتطبيقه وتفسير نتائجه في السياق الذي يهدف إليه.

تقييم الصلاحية هو عملية مستمرة ويتطلب استخدام مجموعة متنوعة من الأدلة والتقنيات للتأكد من دقة وموثوقية المقاييس المستخدمة.

أساليب إثبات الصحة

الصحة

النطاق هو المهارات والوحدات والمواضيع الموجودة في برنامج تعليمي. والصحة تعني أن أداة القياس تقيس الخاصية المراد قياسها دون الخلط بين خصائص أخرى. من هنا يمكننا أن نقول أن الصحة النطاقية تعني قياس أداة القياس المستهدفة للهدف أو الموضوع أو الوحدة دون خلطها بأهداف أو مواضيع أخرى.

تحدد أهداف محددة مسبقًا من قبل منسق التدريس وتعطى للطلاب خلال عملية التعليم ، وعندما نصل إلى مرحلة القياس ، نرغب في معرفة مدى تحقق الطلاب لهذا الهدف. ما نرغب فيه هو أن يصل الطلاب إلى الهدف المحدد ويجتازوا المادة بطريقة تحقق هذا الهدف أو يتخرجوا من البرنامج. يجب أن تمثل هذه الاختبارات التي ستحدد مدى تحقيق الطلاب للهدف بشكل صحيح جميع أو جزء كبير من الهدف أو المحتوى أو المواضيع.

لهذا السبب يتم تحديد صحة النطاق في الاختبارات التي ستقرر ما إذا كان الطلاب يجتازون المادة أم لا وما إذا كانوا يتخرجون من البرنامج. من الصعب تحديد صحة النطاق للاختبارات التي تعتبر من النوعية العالية مثل اختبارات الذكاء أو الشخصية أو القدرات أو القلق وما إلى ذلك بسبب توسع نطاقها الزائد. لا يتم تحديد صحة النطاق لاختبارات تقيس هذه الخصائص مثل الذكاء أو الشخصية أو القدرات أو القلق من خلال دراسات صحة النطاق. الطريقة الأساسية المستخدمة في تحديد صحة النطاق هي التحقق من توافقها مع جدول المواصفات. بالإضافة إلى ذلك ، يمكن تحديد صحة النطاق باستخدام رأي الخبراء. فيما يلي شرح مفصل لهذه الطرق.

التحقق من التوافق مع جدول المعايير

يتم التحقق من مدى توافق الاختبار مع الأهداف (الإنجازات) والمواضيع والوحدات المحددة. لذا، نحتاج إلى أداة مرجعية تحدد مدى تمثيل الاختبار للمواضيع والإنجازات. تُعد جداول المعايير هذه الأداة، حيث توضح عدد المواضيع ومستويات الإنجاز في كل موضوع. يجب على كتاب الأسئلة إعداد جدول المعايير هذا قبل إعداد الاختبار واستخدامه لتحديد توزيع الأسئلة في الاختبار. ثم يتم تحديد مدى تمثيل الأسئلة المكتوبة للأسئلة في جدول المعايير وبناء استنتاجات حول صحة النطاق لهذا الاختبار. يُعتبر

الاختبار ذو صحة نطاق عالية إذا كان يحتوي على عدد كافٍ من الأسئلة التي تمثل غالبية الأهداف الموجودة في جدول المعايير. عندما يتناقص قوة التمثيل، ينخفض صحة النطاق(264).

الحصول على آراء الخبراء

طريقة أخرى لتحديد صحة النطاق هي الاستعانة بآراء الباحثين المتخصصين في المجال المراد اختباره. يُشار هنا إلى الخبراء الذين يتمتعون بخبرة في مجال الموضوع المراد قياسه، بالإضافة إلى معرفتهم بتقنيات وأساليب إعداد الأسئلة. يتم عرض الاختبار على خبير المجال للتحقق من أي نواقص قد تفوتها العين في عملية إعداد الاختبار. يُستخدم رأي الخبراء في قراءة واستعراض الأسئلة لاستنتاج صحة النطاق. على سبيل المثال، يمكن أن يسهو مدرس في مادة التاريخ ويشتمل اختباره فقط على تاريخ الدولة العثمانية دون طرح أسئلة حول فترة الثورة التحريرية. يلاحظ الخبراء وجود مثل هذه الأسئلة التي تخرج عن نطاق الاختبار ويحذرون منها، وبذلك يتم ضمان أن الاختبار يقيس فقط النطاق المطلوب قياسه.

التنبؤ بالصحة العملية

التنبؤ هو عملية التوصل إلى توقعات حول المستقبل بناءً على معلومات محددة وتطبيق تقنيات ومعارف محددة. تتمثل هذه التقنيات والمعارف في المعرفة العلمية والمعرفة التقنية. التنبؤ بالصحة هو اختبار يقيس فيه الاختبار خاصية ما تم الحصول عليها من الاختبار في توقع مدى ظهور خاصية مماثلة في المستقبل. يعتبر الترابط العالي بين الدرجات المستلمة من الاختبار والخاصية المتوقعة في المستقبل دليلًا على صحة التنبؤ.

يعتبر التنبؤ بالصحة وسيلة مهمة جدًا لتحديد صحة الاختبارات التي تُستخدم بشكل خاص في الاختيار والتوظيف. يضمن التأكد من صحة الاختبار المستخدم لاتخاذ قرارات صحيحة ودقيقة وضمان فعالية الاستثمارات المستقبلية. على سبيل المثال، يمكن أن يكون من المنطقي أن يعرف أن الأداء الجيد في الاختبار من قبل المرشح يعني أيضًا أن أدائه سيكون جيدًا في المستقبل. بالمثل، يمكن أن يعرف أن قبول طالب في المدرسة يعني أن أدائه الأكاديمي سيستمر بشكل مستقر حتى التخرج، مما يسمح باستخدام الاختبارات بثقة أكبر في الاختيار(265).

عند تحديد صحة التنبؤ، يجب أن يكون الخاصية التي يحاول الاختبار التنبؤ بها حقيقية. تعتبر الاختبارات صالحة للتنبؤ بقدرتها على التنبؤ بالخصائص ذات الصفات التي يمكن توقعها. في التنبؤ

264) Gelbal, S. (2013). **Ölçme ve Değerlendirme.** Eskişehir, Açıkögretim Fakültesi Yayınları
265) Baykul, Y., Gelbal, S., Kelecioglu, H. (2001). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Ankara: MEB yayınları

بالصحة، يجب أن تكون الخاصية التي ستتم التنبؤ بها تتوفر بعض الخصائص. يجب أن تكون الخاصية ذات صلة بالاختبار. على سبيل المثال، يمكن أن يكون منطقيًا التنبؤ بأداء الرياضيات في سنوات المدرسة الثانوية من خلال النظر إلى النجاح في مواد الهندسة في سنوات الجامعة. هنا، النجاح في الرياضيات في سنوات الجامعة هو الخاصية المستخدمة كمعيار. ومع ذلك، لن يكون من المنطقي استخدام أداء الرياضيات في سنوات المدرسة الثانوية للتنبؤ بسرعة اتخاذالقرارات في مجال الأعمال في المستقبل، حيث لا توجد صلة واضحة بين الرياضيات في المدرسة الثانوية وسرعة اتخاذ القرار في العمل.

يجب أن يكون للخاصية خصائص ثابتة ومتسقة عبر الزمن. يعني هذا أن الخاصية يجب أن تظل مستقرة وثابتة وأن تحتفظ بنفس الصفات على مر الزمن. على سبيل المثال، إذا كانت الخاصية المستخدمة للتنبؤ هي القدرة على التعلم الذاتي، فيجب أن تظل هذه القدرة مستمرة وموجودة في المستقبل.

يجب أن يكون للخاصية قيمة تنبؤية عالية. يعني هذا أن الخاصية يجب أن تكون قادرة على توقع المستقبل بشكل دقيق بناءً على الاختبار. يجب أن يكون هناك ترابط قوي ومعنوي بين النتائج المستلمة من الاختبار والخاصية المتوقعة في المستقبل(266). **في النهاية**، يعد التنبؤ بالصحة العملية أداة قوية في تقييم الاختبارات واتخاذ القرارات الصحيحة في مجالات مختلفة مثل التوظيف والتعليم والأعمال. من خلال التحقق من صحة التنبؤ والاعتماد على الخصائص المناسبة، يمكننا استخدام الاختبارات بثقة أكبر في تحقيق النتائج المرجوة في المستقبل.

الملاءمة الموثوقية (في الزمن الحالي، الحالة الحالية، المقياس المماثل، في الزمان الماضي)

في بعض الحالات، قد يحدث حاجة لتطوير اختبارات أكثر عملية على الرغم من أن الاختبارات المستخدمة حالياً صالحة وموثوقة. على سبيل المثال، المانشيت المستخدم لقياس ضغط الدم (المستند إلى طريقة الاستماع) هو أداة قياس ضغط الدم الأكثر قوة. ومع ذلك، بسبب عدم الجدوى في الاستخدام، تم تطوير أجهزة قياس ضغط الدم الرقمية، وقد نشأت مشكلة في ما إذا كانت الأدوات الرقمية تعطي نفس النتائج مقارنة بالأدوات التقليدية. إذا كانت الأدوات الرقمية الجديدة تعطي نفس النتائج مقارنة بالأدوات التقليدية، فإنه يتم اعتبار الأدوات الرقمية صالحة ومناسبة للاستخدام بدلاً من الأدوات التقليدية.

266) Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, DC: The National Academies.

عندما نعبر عن مثالنا السابق بشكل عام، فإن الملاءمة الموثوقية هي درجة التوافق بين اختبار جديد ومعروف بأنه صالح ويعطي نفس النتائج لقياس نفس الخاصية[267].

الصحة البنائية

البنية هي نمط يتكون من عناصر محددة والعلاقات بين هذه العناصر التي يُعتقد أنها مترابطة. في كثير من الأحيان، يحاول أدوات القياس قياس الهياكل التي تتكون من العناصر التي تحتوي على العلاقات المعتبرة بينها. يرغب الباحث أو المقيّم في رؤية التشابه في العلاقات بين الهياكل المنظمة في الواقع والهياكل التي تم تكوينها من الأدوات التي تم تطويرها. إذا كانت العلاقات المفترضة أو الموجودة في الحياة الواقعية موجودة أيضًا بين الدرجات المستخلصة من الاختبارات ، فإنه يمكن اعتبار القياس بناءً موثوقًا. يتم عادة استخدام تحليل العوامل كطريقة للتحقق من صحة البنية. ومع ذلك ، هناك أيضًا طرق أخرى لتحديد صحة البنية بخلاف تحليل العوامل.

الطرق المستخدمة لتحديد صحة البنية هي على التوالي[268]:

أ. تحليل العوامل.

ب. اختبار الفروق.

ج. المقابلات مع المشاركين.

تُستخدم هذه الطرق لتحديد صحة البنية. سنقدم نبذة موجزة عن هذه الطرق:

- **تحليل العوامل:** افترض أن لدينا اختبارًا يقيس مهارات الرياضيات. فلنفترض أننا نرغب في قياس مهارات الحساب والهندسة بشكل منفصل. في هذه الحالة، يجب أن تكون الأسئلة مجموعتين منفصلتين. يجب أن تقيس مجموعة الأسئلة الأولى مهارات الحساب، بينما يجب أن تقيس مجموعة الأسئلة الثانية مهارات الهندسة. ولكن كيف يمكننا التأكد من أن هذه الأسئلة فعلًا تقيس المهارات المطلوبة بدقة؟ يمكننا التحقق من ذلك من خلال دراسة الترابطات بين العناصر بعد تطبيق الاختبار. يجب أن تظهر الأسئلة المتعلقة بالحساب ترابطًا عاليًا معًا، ويجب أن تظهر

267) Baykul, Y. (2010). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme (Klasik Test Kuramı ve Uygulamaları)**, Ankara. Pegem Akadem _ Yayınları

268) Shepard, L., Kagan, S., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Education Goals Panel.



الأسئلة المتعلقة بالهندسة ترابطًا عاليًا معًا. يجب على المجموعات أن تصنف وفقًا للترابطات بين العناصر، وكلما اقتربت الترابطات الملاحظة من التصنفإن الاختبار يكون أكثر صحة.

- **اختبار الفروق:** يُستخدم هذا الاختبار لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات مختلفة. على سبيل المثال، يمكن استخدامه للتحقق مما إذا كان هناك فروق في النتائج بين مجموعتين من المشاركين في الاختبار. إذا كان هناك فرق دلالة إحصائية بين المجموعتين، فقد يكون هذا دليلاً على وجود اختلاف في البنية بينهما[269].
- **المقابلات مع المشاركين:** يمكن استخدام المقابلات للتحقق من صحة البنية من خلال الحصول على تعليقات وآراء المشاركين حول العلاقات والارتباطات بين العناصر. يمكن أن تكشف هذه المقابلات عن تفاصيل إضافية حول البنية وتوفر فهمًا أعمق للعلاقات الموجودة بين العناصر.

يُعد تحليل العوامل الأكثر استخدامًا وشيوعًا لتحديد صحة البنية، حيث يوفر تقديرًا كميًا للعلاقات بين العناصر ويساعد في تحديد ما إذا كانت البنية المفترضة صحيحة أم لا. ومع ذلك، من المهم أيضًا استخدام طرق أخرى للتحقق من صحة البنية، مثل اختبار الفروق والمقابلات، للحصول على رؤية شاملة وموثوقة للبنية المراد قياسها.

الصحة الظاهرية للاختبار

في بعض الأحيان نرغب في أن يتمكن الأشخاص من فهم طبيعة الاختبار وما يقيسه فور قراءته، وفي بعض الأحيان نرغب أن لا يستطيع أحد فهم ما يقيسه الاختبار. هذه الخاصية مرتبطة بالصحة الظاهرية للاختبار. عند إجراء الاختبارات على الأطفال الصغار، نقوم بإجراء تعديلات ليلاحظ الأطفال من أين تبدأ الأسئلة وأين تنتهي ونقوم بإجراء التغييرات التي تسمح لهم بملاحظة ذلك بسهولة. يزيد هذا التعديل من الصحة الظاهرية للاختبار. وفي بعض الأحيان، عند قياس الذكاء أو الشخصية ومثل هذه الصفات، نقوم بتنظيم الاختبارات بحيث لا تكون اختبارات الذكاء أو الشخصية بالضرورة، ويكون الهدف من ذلك هو منع الأفراد من إعطاء تصريحات غير صحيحة. بهذا التنظيم، يمكن أن ينخفض الصحة الظاهرية للاختبار.

إذا قمنا بتحويل الأمثلة السابقة إلى تعريف، فإن الصحة الظاهرية للاختبار هي درجة ظهور الاختبار في قدرته على قياس السمة المرغوبة. يرتبط هذا التحقق بشكل أكبر بتسمية الاختبار وقدرته

269) Slentz, K.I., Early, D.M., & McKenna, M. (2008). *A gu_de to assessment in early childhood: Infancy to age eight*. Olympia, WA: Washington State Office of Superintendent ofPublic Instruction.

على إعطاء مؤشرات حول السمة المرغوبة. لنلقِ نظرة على المثال التالي: افترض أنك تسأل في أداة القياس التي تحمل عنوان "أحيانًا أكذب" على سؤال "هل توافق أنني أحيانًا أكذب؟"، فإن العديد من الأشخاص سيجيبون بـ "لا" على هذا السؤال، لأن الكثيرين لا يرغبون في أن يعتبروا "كاذبين". ومع ذلك، افترض أنك تسأل نفس السؤال في أداة القياس بعنوان "موقف الحياة" وتسألهم بالشكل التالي: "ليس من الضروري أن يتم قول الحقيقة في كل مكان"، فسيوافق معظم الأشخاص على هذا البيان. بهذه الطريقة، سيكون الأشخاص على استعداد للإجابة بصدق "أحيانًا أكذب". وعلى الرغم من أن الصحة الظاهرية منخفضة، إلا أن الاختبار سيكون مفيدًا للهدف المرجو[270].

وبشكل الصحة الظاهرية للاختبار هي قدرة الاختبار على عرض الخصائص التي يهدف إلى قياسها بوضوح عند قراءته. تعتمد صحة الظاهرية على عوامل مثل تسمية الاختبار وصياغة الأسئلة لتوجيه الاختبار نحو الخصائص المستهدفة. لنأخذ مثالًا: إذا كان لديك اختبار يتضمن سؤالًا مثل "بعض الأحيان أكذب" وتسأل الأشخاص ما إذا كانوا يوافقون على ذلك، فمن المرجح أن العديد من الأشخاص سيجيبون بـ "لا"، حيث يرغب الكثيرون في أن لا يُعتبروا كاذبين. ومع ذلك، إذا قمت بتغيير صياغة السؤال إلى "ليس من الضروري أن أقول الحقيقة في كل المواقف"، فمن المرجح أن يوافق الأشخاص على ذلك البيان. وبهذه الطريقة، سيكون الأشخاص أكثر استعدادًا للإجابة بصدق على السؤال الأول "بعض الأحيان أكذب". وعلى الرغم من أن صحة الظاهرية منخفضة في هذا المثال، إلا أن الاختبار سيكون له قيمته في تحقيق الغرض المرجو.

باختصار، الصحة الظاهرية للاختبار تعكس قدرة الاختبار على عرض الخصائص المستهدفة بوضوح، وصياغة الأسئلة والتعديلات المطبقة يمكن أن تؤثر على مستوى الصحة الظاهرية للاختبار.

طرق زيادة الصحة النفسية

تعتبر زيادة الصحة النفسية أمرًا هامًا للحفاظ على الرفاهية العامة والسعادة. هناك عدة طرق يمكن اتباعها لزيادة الصحة النفسية. إليك بعضها[271]:

- **ممارسة التمارين الرياضية:** لا تقتصر فوائد ممارسة النشاط البدني على الجسم فحسب، بل تؤثر أيضًا إيجابيًا على الصحة النفسية. يمكن أن يساعد ممارسة التمارين الرياضية في تقليل التوتر والقلق وتحسين المزاج.

270) N_colson, S., & Sh_pstead, S.G. (2002). *_rough the look_ng glass* (3rd edition). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
271) Seefeldt, C. & Galper, A. (1998). Continuing issues in early childhood education. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- **الحفاظ على نمط حياة صحي:** يجب العناية بالجوانب الأساسية للصحة العامة، مثل النوم الجيد والتغذية المتوازنة والحفاظ على جدول زمني منتظم. يساعد الحفاظ على نمط حياة صحي في تعزيز الشعور بالراحة والتوازن العقلي.
- **الاسترخاء وإدارة التوتر:** يمكن استخدام تقنيات الاسترخاء مثل التأمل والتنفس العميق واليوغا للتخلص من التوتر وتهدئة العقل. يساعد الاسترخاء العقلي في تحسين الصحة النفسية وتقليل الضغط النفسي.
- **التواصل الاجتماعي:** الاحتفاظ بعلاقات اجتماعية صحية وداعمة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الصحة النفسية. يمكن الاحتفاظ باتصالات قوية مع الأصدقاء والعائلة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية الممتعة.
- **القيام بالأنشطة التي تسعدك:** يجب أن تخصص وقتًا لممارسة الأنشطة التي تستمتع بها وتسعدك. قد تكون هذه الأنشطة الفنية أو الرياضية أو الهوايات الشخصية. يساعد القيام بأنشطة سعيدة على زيادة الرضا الشخصي والصحة النفسية.
- **الاهتمام بالذات:** يجب أن تمنح نفسك العناية والاهتمام اللازمين. قم بتلبية احتياجاتك الشخصية واحرص على أخذ قسط كافٍ من الراحة والاسترخاء. يمكن أن يساعد الاهتمام بالذات في تعزيز الثقة بالنفس والسعادة الشخصية.
- **طلب المساعدة عند الحاجة:** في حالة مواجهة صعوبات نفسية أو عاطفية، يجب عدزيادة الصحة النفسية هي مسألة مهمة للحفاظ على الرفاهية العامة والسعادة. **هناك عدة طرق يمكن اتباعها لزيادة الصحة النفسية. إليك بعضها:**
- **ممارسة التمارين الرياضية:** لا تقتصر فوائد ممارسة النشاط البدني على الجسم فحسب، بل تؤثر أيضًا إيجابيًا على الصحة النفسية. يمكن أن تساعد التمارين الرياضية في تقليل التوتر والقلق وتحسين المزاج.
- **الحفاظ على نمط حياة صحي:** يجب الاهتمام بالجوانب الأساسية للصحة العامة مثل النوم الجيد والتغذية المتوازنة والحفاظ على جدول زمني منتظم. يساعد الحفاظ على نمط حياة صحي في تعزيز الشعور بالراحة والتوازن العقلي.
- **الاسترخاء وإدارة التوتر:** يمكن استخدام تقنيات الاسترخاء مثل التأمل والتنفس العميق واليوغا للتخلص من التوتر وتهدئة العقل. يساعد الاسترخاء العقلي في تحسين الصحة النفسية وتقليل الضغط النفسي.

- **التواصل الاجتماعي:** الاحتفاظ بعلاقات اجتماعية صحية وداعمة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الصحة النفسية. يمكن الاحتفاظ باتصالات قوية مع الأصدقاء والعائلة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية الممتعة.
- **القيام بالأنشطة التي تسعدك:** يجب أن تخصص وقتًا لممارسة الأنشطة التي تستمتع بها وتسعدك. قد تكون هذه الأنشطة الفنية أو الرياضية أو الهوايات الشخصية. يساعد القيام بأنشطة سعيدة على زيادة الرضا الشخصي والصحة النفسية.
- **الاهتمام بالذات:** يجب أن تمنح نفسك العناية والاهتمام اللازمين. قم بتلبية احتياجاتك الشخصية واحرص على أخذ قسط كافٍ من الراحة والاسترخاء. يمكن أن يساعد الاهتمام بالذات في تعزيز الثقة بالنفس والسعادة الشخصية.
- **طلب المساعدة عند الحاجة:** في حالة مواجهة صعوبات نفسية أو عاطفية، يجب عليك أن تطلب المساعدة. لا تتردد في التحدث

الموثوقية

الموثوقية هي قدرة أداة القياس على إجراء قياس خالٍ من الأخطاء أو قدرتنا على الاعتماد على المعلومات التي تقدمها تلك الأداة. في العلوم الاجتماعية، وخاصة في قياس البشر، لا يمكن إجراء قياس خالٍ من الأخطاء تمامًا. يمكن أن تنشأ الأخطاء في نتائج أداة القياس من عدة مصادر. يمكن أن تكون الأخطاء ناتجة عن البيئة التي تم فيها القياس، أو من المقياس المستخدم لتنفيذ عملية القياس، أو من الشخص القائم بعملية القياس. تتم معالجة الموثوقية في أربعة مجالات رئيسية وهي "الاستقرار" و"المعادلة" و"الاتساق الداخلي" و"خطأ القياس القياسي"، وتتم ضمان مؤشرات الموثوقية لمقياس معين من خلال الأدلة المتاحة في هذه الأربعة مجالات.

الموثوقية (اختبار-اختبار متكرر) في سياق الاستقرار

كما هو الحال في حالة الاستقرار، يُفترض أن تكون نتائج القياس التي تم الحصول عليها من اختبار يقيس سمة ثابتة في أوقات مختلفة متشابهة. هذا يشير إلى أن الاختبار لا يُضاف إليه أي تأثيرات أخرى عند قياس نفس السمة في أوقات مختلفة. تتمثل الاتساقية في توافق النتائج المستمدة من قياس السمة المتغيرة بمرور الوقت في الاختبار في دليل على استقرار القياس.

عندما يقوم الاختبار بقياس مكوناته بنفس الاتجاه ، فإن ذلك يشير إلى أن الاختبار يقيس بشكل موحد ككل. وهذا يعني أن الاختبار لديه اتساق داخلي عالٍ. نسبة التباين بين مكوناته الداخلية مقارنة بتباينها الكلي توفر معلومات حول اتساقية الاختبار الداخلي. كما يشير الحد الأدنى لتباين المكونات الداخلية إلى زيادة التشابه بين المكونات. استنادًا إلى ذلك، تم تطوير العديد من صيغ معاملات الاتساقية التي يمكن أن توفر مؤشرًا للاتساقية الداخلية.

في هذه الطريقة، نقوم بتكرار عملية القياس عدة مرات. إذا حصلنا على نفس النتائج أو نتائج مشابهة في كل مرة ، فإننا نقول إن الاختبار موثوق. إذا كانت النتائج التي تم الحصول عليها من الاختبار في المرة الأولى متطابقة تقريبًا مع النتائج التي تم الحصول عليها في المرة الثانية ، فإن الاختبار يعد موثوقًا. إذا لم تكن الملامح متسقة مع بعضها البعض ، فإن الاختبار غير موثوق[272].

يتمثل الاهتمام لدى معلم العلوم الاجتماعية الذي يعد الاختبار في معرفة ما إذا كان الاختبار موثوقًا أم لا. لهذا الغرض، يقوم معلمنا بتطبيق هذا الاختبار على الطلاب مرة واحدة. إذا كانت الدرجات التي تم الحصول عليها من التطبيق الأول متطابقة مع بعضها البعض ، فإن الاختبار موثوق. إذا لم يكن الأمر كذلك ، فإن الاختبار غير موثوق.

قام معلمنا بإعداد الاختبار ونظرًا لأنه ليس لدي معلومات حول الاختبار أو سياقه الخاص، فإنني غير قادر على تحديد ما إذا كان الاختبار موثوقًا أم لا. يعتمد تقييم موثوقية الاختبار على العديد من العوامل، مثل طريقة تصميم الاختبار ومعايير التصحيح والمقاييس المستخدمة لقياس الموثوقية.

للحصول على تقدير أكثر دقة لموثوقية الاختبار، يُفضل استشارة المعلم الذي أعد الاختبار أو الخبراء في مجال التقييم والقياس. يمكنهم توفير تفسير مفصل لموثوقية الاختبار وطرق قياسها المناسبة. من الجيد أن تسأل معلمك أو المسؤول عن الاختبار حول الإجراءات التي تم اتباعها لضمان موثوقية الاختبار وتحسين فهمك للنتائج. كما يمكنك أيضًا طلب معلومات إضافية حول كيفية تقييم الاختبار واتساقية النتائج[273].

درجات الطلاب

272) Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okulöncesi eğitimi programı.* Ankara: Yazar.

273) Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Milli Egitim Bakanlıgı özel egitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeligi*. Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2015, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iysidosyalar/

أسماء الطلاب	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
علي	20	23
وليد	65	55
أحمد	25	25
محمد	70	60
عائشة	56	70
فاطمة	80	60
حسين	90	95

طريقة الأشكال الموازية (القيم) المتساوية،

في هذه الطريقة، يقوم خبراء القياس أو المعلمون بإعداد اختبار إضافي يختلف في الأسئلة عن الاختبار الأصلي ولكنه يغطي نفس نطاق الموضوع. يمكن اعتبار هذه الطريقة بمثابة تكرار للاختبار. ومع ذلك، في طريقة الأشكال المتوازية، يتم استخدام اثنين من الاختبارات المختلفة التي تتطابق في نطاق الموضوع وصعوبة الأسئلة ولكن تختلف في الأسئلة ذاتها. إذا كانت الترابطية بين الاختبارين عالية، يتم اعتبار كلا الاختبارين موثوقين. يتم تعريف معامل الموثوقية الحاصل عن طريق الأشكال المتوازية بمصطلح "معامل الاعتدال".

طريقة تجزئة الاختبار (تجزئة متساوية، تجزئة إلى نصفين، تجزئة مزدوجة)

تعتمد طريقة تجزئة الاختبار على تقسيم الاختبار إلى جزئين متشابهين قدر الإمكان، ثم دراسة الترابط بين الدرجات المحصلة من كل جزء. إذا كان الترابط بين الجزئين عاليًا، يتم اعتبار الاختبار متسقًا وموثوقًا. يمكن تلخيص خطوات طريقة تجزئة الاختبار كما يلي:

- يتم تطوير الاختبار الذي سيتم تحديد موثوقيته.
- يتم تطبيق هذا الاختبار على مجموعة من الطلاب (الاختبار لم يتم تجزئته بعد).
- بعد التطبيق، يتم تجزئة عناصر الاختبار إلى نصفين (مجموعتين).
- بعد تطبيق الاختبار، يتم حساب الدرجات التي حصل عليها كل طالب من النصفين بشكل منفصل.
- يتم حساب معامل الترابط بين الدرجات المحصلة من النصف الأول والنصف الثاني.

- القيمة الناتجة من معامل الترابط تعتبر قيمة الثبات الداخلي.
- إذا كانت قيمة معامل الترابط تفوق 0.70، فإن ذلك يشير إلى أن الاختبار متسق داخليًا وموثوق، أما إذا كانت أقل من ذلك، فإنه يشير إلى أنه غير موثوق.

KR-20 (كودر ريتشاردسون-20) ومعامل كرونباخ ألفا هما طرق إحصائية تستخدم لتقييم الاتساق الداخلي لاختبار.

يُعد KR-20 طريقة مقترحة من قبل كودر وريتشاردسون، وتهدف هذه الطريقة إلى حساب الاتساق الداخلي من خلال متوسط ترابط المدخلات (الأسئلة) مع بعضها البعض. يفترض في هذه الطريقة أنه إذا لم يكن هناك أخطاء في أي من المدخلات، فإن جميع المدخلات ستظهر ترابطًا عاليًا مع بعضها البعض وستكون المتوسطة الترابطية مرتفعة. يمكن تفسير هذا القيمة المستخرجة من تحليلات إحصائية معقدة بأنها تدل على أن الاختبار موثوق.

يمكن إجراء الاستنتاجات التالية عندما تكون قيم KR-20 أو KR-21 مرتفعة[274]:

- الاختبار موثوق من حيث الاتساق الداخلي.
- الاختبار خالٍ من الأخطاء.

المدخلات المكونة للاختبار متجانسة من حيث الخاصية المقاسة. المتغير المقاس ذو بُعد واحد. هدف KR هو معرفة ما إذا كانت جميع الأسئلة متشابهة في النطاق أم لا، فإذا كانت قيمة KR-20 عالية، فإن ذلك يشير إلى أن هناك تشابهًا عاليًا بين الأسئلة من حيث الخاصية المقاسة.

أما معامل كرونباخ ألفا، فيعتبر تخصيصًا محددًا لطريقة KR-20 للاختبارات التي لا يمكن تسجيلها بتقييم 1-0. ومن خلال تعديل أداء كرونباخ، أصبح بإمكان طريقة KR-20 تطبيقها في الاختبارات الكتابية التقليدية. لذلك، يُعرف هذا الأسلوب بطريقة كرونباخ ألفا. الاستنتاجات المتعلقة بقيمة KR-20 متطابقة تقريبًا لهذه الطريقة.

خطأ القياس القياسي

كل أداة قياس لديها مقدار من الخطأ. يمكن حساب هذا الخطأ بدون معرفة اتجاهه ويمكن أن يؤثر على تفسير النقاط كتوزيع. يُطلق على توزيع هذا الخطأ اسم "الانحراف المعياري للخطأ" ويمثل جزءًا

274) Martin, P.; Bateson, P. (2007). *Measuring behaviour: An introductory guide*. Cambridge: University Press.

من انحراف المعيار. يمكن أن يساعد قراءة جزء الانحراف المعياري في فصل الانحراف المعياري للكتاب الأساسي في فهم كيفية استخدامه.

يمكن توضيح ذلك بمثال. فلنفترض أن درجة ذكاء طالب ما هي 100. ولنفترض أن الانحراف المعياري لاختبار الذكاء هذا حسب الحساب هو 2. إذا كان هناك شك في أن درجة الطالب قد تكون غير صحيحة ولا تكون 100، فيمكن أن نقول بنسبة 68% أن الدرجة تتراوح بين 98 و 102، وبنسبة 95% أن الدرجة تتراوح بين 96 و 104، وبنسبة 99% أن الدرجة تتراوح بين 94 و 106.

يفترض أن كلما زاد الانحراف المعياري، انخفضت موثوقية أداة القياس. وإذا كان الانحراف المعياري صغيرًا، فإننا نعتبر أن أداة القياس موثوقة[275].

معاني أخرى للموثوقية

بالإضافة إلى الاستقرار والقيمة والاتساق والانحراف المعياري، هناك أيضًا معانٍ أخرى ذات مغزى للموثوقية وتشمل الكائنية والحساسية. يعتبر الاختبار موضوعيًا عندما يمكن تقييمه بتعددية وبعيدًا عن التحيز. يزداد مستوى الموضوعية مع زيادة الموثوقية. معنى آخر هو الحساسية. صغر حجم وحدات أداة القياس يعني زيادة الحساسية. عندما تزداد الحساسية، تزداد الموثوقية. لتصغير وحدات أداة القياس، يجب زيادة عدد الأسئلة وإجراء التقييم في نطاقات واسعة. على سبيل المثال، يزيد التقييم على مقياس من 100 بدلاً من 5 من الموثوقية والحساسية.

عوامل تؤثر في الموثوقية

تؤثر عدة عوامل على موثوقية الاختبار، وتشمل فهم واضح للتعليمات، عدد الأسئلة، صعوبة الأسئلة، تنوع المجموعة، الغش، الحظ، مدة الاختبار، وشروط التنفيذ. إليكم تفصيلًا[276]:

- عند زيادة عدد الأسئلة، تزداد الموثوقية. ومع ذلك، إذا زاد عدد الأسئلة أكثر من اللازم، فقد ينخفض مستوى الموثوقية.
- يصبح الاختبار أكثر موثوقية عندما تكون صعوبة الأسئلة متوسطة. ليس من الضروري أن تكون الأسئلة الصعبة هي الأكثر موثوقية. وبالمثل، الأسئلة السهلة ليست بالضرورة موثوقة. في

[275]) Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2004). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.
[276]) Kumtepe, A. T. (2013). *Okulöncesi egitimde gelişimsel uygulamalar ve bütünleştirilmiş program*. Içinde A. Arıkan (Ed.), Özel öğretim yöntemleri II (ss. 153-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

الواقع، حتى إذا لم تكن جميع الأسئلة متوسطة الصعوبة، فإن وجود متوسط صعوبة الأسئلة يؤدي إلى زيادة الموثوقية.

- عندما يكون لدى المجموعة التي يتم اختبارها تنوع (أي قلة التشابه والتباين العالي)، فإن النتائج التي يتم الحصول عليها من الاختبار تكون أكثر موثوقية. إذا تمت ملاحظة حدوث الغش أثناء تنفيذ الاختبار، فإن موثوقيته ينخفض. في حالة منح الأشخاص فرصة عشوائية للحصول على الإجابات الصحيحة (نعني منح فرصة للحظ)، فإن موثوقية الاختبار تنخفض. عند منح مدة تنفيذ الاختبار غير كافية أو زائدة، ينخفض مستوى الموثوقية. لذا يجب تحديد مدة مناسبة وكافية لتنفيذ الاختبار.
- التوجيهات الخطية وشرح قواعد التنفيذ والإجراءات تؤثر إيجابًا على الموثوقية.
- شروط التنفيذ تؤثر مباشرة على الموثوقية. يجب تنظيم بيئة التنفيذ بشكل جيد من حيث درجة الحرارة المناسبة والإضاءة الكافية وعدم وجود ضوضاء وعوامل أخرى.

العلاقة بين الصلاحية والموثوقية في الاختبار

الصلاحية والموثوقية هما متطلبات أساسية لقياس الاختبار ولديهما علاقة منطقية ورياضية وثيقة. الصلاحية هي شرط أساسي للموثوقية. قبل كل شيء، يجب التأكد من أن الخاصية التي يتم قياسها تم قياسها بشكل صحيح، ثم يجب معرفة مقدار القياس الذي تم الحصول عليه لهذه الخاصية. لا يمكن قبول وجود أداة قياس تعاني من انخفاض الصلاحية وتقوم بقياس دقيق. يجب أولاً أن تثبت الأداة القياسية قدرتها على قياس الخاصية المرادة، ثم يجب أن تقوم بذلك بدقة قدر الإمكان.

العلاقة الرياضية بين الصلاحية والموثوقية يمكن التعبير عنها بأن الصلاحية يمكن أن تكون على الأكثر بمقدار جذر مربع الموثوقية. هذا يشير إلى أن الصلاحية محدودة بالموثوقية. على الرغم من أنه قد يبدو أن هناك ارتباط متبادل بينهما، إلا أن هذا الارتباط هو ارتباط ذو اتجاه واحد. "لا يمكن اعتبار أداة قياس ذات صلاحية منخفضة ولكنها تتمتع بموثوقية عالية"، بهذه الكلمات يمكن تلخيص الارتباط بين الصلاحية والموثوقية. بسبب الخاصية التي يجب توفرها للصلاحية، تكون الصلاحية ضرورية للوصول إلى الموثوقية؟.

بشكل عام، يجب أن يكون الصلاحية هي الخاصية التي يجب التركيز عليها في أداة القياس. يتطلب الأمر الحصول أولاً على الصلاحية ومن ثم السعي لتحقيق القياس بدقة. الصلاحية والموثوقية هما

العناصر المكملة لبعضهما البعض والتي يجب أن تكون موجودة في عملية القياس للحصول على نتائج صحيحة والقيام باستنتاجات صحيحة بناءً على بيانات موثوقة[277].

الاستخدامية

فيما يتعلق بأداة القياس تعني أنها يجب أن تكون سهلة في التطوير والتنفيذ والتكرار والتقييم. يتم تحقيق فائدة الاستخدامية عندما يتم تنظيم أداة القياس وفقًا للعوامل التالية[278]:

- **الاقتصاد:** يجب اختيار أداة القياس وفقًا للتكلفة وامكانيات المدرسة وملف الطلاب وغيرها من العوامل ذات الصلة.
- **عدد الأسئلة:** يزداد فائدة الاختبار عندما يتم تقليل عدد الأسئلة، حيث يمكن للمعلم توفير الوقت والجهد باستخدام عدد أقل من الأسئلة.
- **وقت التحضير:** يكون الاختبار ذو فائدة عندما يمكن إعداده بسهولة في وقت قصير. ومع ذلك، يجب أن يتم النظر في هذا الجانب بشكل شامل في بعض الاختبارات الشاملة. على سبيل المثال ، يستغرق إعداد اختبار يتضمن إجابات قصيرة واختيار من متعدد وقتًا أطول من إعداد اختبار كتابي. ومع ذلك ، إذا كان الاختبار يجرى على مجموعة كبيرة من الطلاب ، فإن تقييم إجابات الاختبار الكتابي يوفر وفورات في الوقت اللازم لإعداده. بالإضافة إلى ذلك ، يتوقف وقت التحضير على الوقت المتاح للمعلم. وبغض النظر عن ذلك ، فإن الاختبار الذي يمكن إعداده في وقت قصير يكون مفيدًا.
- **وقت التنفيذ:** يكون الاختبار ذو فائدة عندما يمكن تنفيذه في وقت قصير. على سبيل المثال ، قد لا يكون الاختبار الكتابي والاختبار الشفهي ثقة وصحة عالية ، ولكنهما مفيدين بسبب الفترة الزمنية القصيرة المطلوبة لإجرائهما.
- **صفات الإعداد والتنفيذ:** قد تتطلب بعض أدوات القياس خبرة في إعدادها وتنفيذها. قد يكون من المتوقع أن يكون لدى أداة القياس التي تم إعدادها من قبل معلم غير متخصص ثقة وصحة منخفضة. ومع ذلك، إذا كان بإمكان إعداد أداة القياس بدون الحاجة إلى خبرة خاصة ، فإن هذا الاختبار مفيد.

---

277) Guraln_ck, M.J. (1990). Major accompl_shments and future directions in early childhood mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education, 10* (2), 1– 17.

278) Gullo, D.F.(1992). *Developmentally appropriate teaching in early childhood*. Washington, DC: National Education Association of the United States.

- **سهولة التنفيذ:** يزيالاستخدامية فيما يتعلق بأداة القياس تعني أنها يجب أن تكون سهلة في التطوير والتنفيذ والتكرار والتقييم. يتم تحقيق فائدة الاستخدامية عندما يتم تنظيم أداة القياس وفقًا للعوامل التالية:
- **الاقتصاد:** يجب اختيار أداة القياس وفقًا للتكلفة وإمكانيات المدرسة وملف الطلاب وغيرها من العوامل ذات الصلة.
- **عدد الأسئلة:** يزداد فائدة الاختبار عندما يتم تقليل عدد الأسئلة، حيث يمكن للمعلم توفير الوقت والجهد باستخدام عدد أقل من الأسئلة.
- **وقت التحضير:** يكون الاختبار ذو فائدة عندما يمكن إعداده بسهولة في وقت قصير. ومع ذلك، يجب أن يتم النظر في هذا الجانب بشكل شامل في بعض الاختبارات الشاملة. على سبيل المثال، يستغرق إعداد اختبار يتضمن إجابات قصيرة.



الصحة النفسية في ظل الأزمات

تعد الأزمات الإنسانية من أكثر الأحداث إحداثًا للضغط النفسي على الأفراد والمجتمعات المتضررة منها، ويشمل ذلك الحروب والكوارث الطبيعية والناجمة عن الإنسان. تتسبب هذه الأزمات في زيادة الإصابة بالأمراض النفسية مثل القلق والاكتئاب واضطرابات النوم والصدمات النفسية والتوتر العصبي والإدمان. يحتاج المتضررون من الأزمات الإنسانية إلى دعم نفسي واجتماعي لمساعدتهم على التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية الناجمة عن الأزمة. يمكن أن يشمل ذلك الدعم المهني من العاملين في مجال الصحة النفسية والاجتماعية، وتوفير الدعم الاجتماعي من المجتمع المحلي والمنظمات غير الحكومية والحكومات.

يمكن أن يتضمن الدعم النفسي والاجتماعي الاستجابة للاحتياجات الأساسية مثل الغذاء والمأوى والمياه والصرف الصحي والرعاية الصحية. كما يمكن أن يشمل الدعم النفسي والاجتماعي توفير النشاطات الترفيهية والتعليمية والثقافية والتدريبية والتوظيفية.

يعد توفير الدعم النفسي والاجتماعي للمتضررين من الأزمات الإنسانية جزءًا أساسيًا من الاستجابة للأزمات. يجب على المنظمات الإنسانية والحكومات والمجتمعات المحلية توفير الدعم اللازم لتلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتضررين من الأزمات، وتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية لهم.

المصداقية هي درجة قدرة الأداة القياسية على إعطاء نفس النتيجة عند إعادة تطبيقها. يتم تقييم استقرار الأداة القياسية التي لا تعطي نفس النتيجة عند إعادة القياس بأنها ضعيفة. يمكن تحديد مستوى المصداقية باستخدام طرق مثل اختبار الاختبار المتكرر ، أو إعادة تطبيق اختبار مماثل ، أو إجراء قياس متكرر للعناصر الفردية.

من بين العوامل التي تؤثر على المصداقية ، يمكن ذكر وضوح اختبار القياس ، وعدد الأسئلة ، وصعوبة الأسئلة ، ومدى تجانس المجموعة التي تم تطبيق الاختبار عليها ، وعامل الحظ ، وما إذا كان الاختبار تم نسخه أو لا ، والوقت المحدد للإجابة على الاختبار ، وما إذا كان هناك تعليمات محددة للاختبار ومدى ملاءمة تطبيق الاختبار للغرض المقصود.

بالنسبة للإفادة ، فإن استخدام الاختبار بسهولة وسرعة ودون مطالبة بكثير من الوقت والجهد يعد علامة على استخدام فعال للأداة القياسية. ومع ذلك ، فإن الإفادة تكون عكس المصداقية والصحة. عندما يتم تخفيض عدد الأسئلة ، يزيد استخدام الاختبار بسهولة ، لكن المصداقية والصحة تنخفض. لذلك ، يجب تحديد مستوى الإفادة بالمقارنة مع المصداقية والصحة المرجوة. لا ينبغي محاولة زيادة الإفادة لأداة قياسية عن طريق تجاهل المصداقية والصحة.

- ما هي الطرق الأكثر فعالية لتحديد مستوى المصداقية والصحة لأداة قياسية؟
- ما هي العوامل الأكثر تأثيرًا على الإفادة من أداة قياسية؟
- هل يمكن أن توضح أكثر حول كيفية تحقيق التوازن بين المصداقية والإفادة في أداة قياسية؟

الفصل السابع

التقييم والتخطيط في التعليم

أدوات وتقنيات القياس

مقدمة

تعتمد فاعليَّة برامج التدريب المطبقة والبيئة والأساليب المستخدمة، بالإضافة إلى تقديم تقارير حول أداء الطلاب وتقدمهم، على استخدام أدوات وتقنيات القياس والتقييم. يتطلب التركيز على استخدام مجموعة متنوعة من أدوات القياس في التدريب، حيث تشير العديد من الدراسات إلى ضرورة تنويع أدوات القياس واستخدامها في تقييم الطلاب. تعرَّف الأدب العلمي على الحاجة إلى استخدام أدوات وتقنيات قياس متنوعة لتقييم الطلاب بناءً على تنوع أنماط تعلمهم. يتوجب أيضًا استخدام أدوات قياس متنوعة في تقييم الطلاب بناءً على أهداف التقييم المختلفة.

تشدد منظمة التعليم العالي الأمريكية (AAHE) على أن عملية التعلم تشمل العديد من العوامل والجوانب، مثل المعرفة والقيم والمواقف والعادات. وبالتالي، يجب استخدام أساليب قياس متنوعة لتعزيز تجربة التعلم لدى الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أهمية مشاركة الطلاب في عملية القياس والتقييم، واستخدام أدوات قياس بديلة تمكِّنهم من تقييم أنفسهم أو تقييم زملائهم في سياق التعلم، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية في التعلم[279].

تُشدد هذه الدراسات جميعها على أهمية استخدام أدوات قياس متنوعة في عمليات القياس والتقييم. وفي هذا السياق، سيتم التركيز في هذا الوحدة على دور أدوات القياس، وستُشرح خصائص أدوات القياس المستخدمة في التعليم، والعوامل التي يجب الانتباه إليها في تطوير هذه الأدوات والتقنيات.

[279]) Getswicki, C. (1999). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early childhood education*. Albany, NY: Delmar.

دور أدوات القياس في التعليم

التعليم هو أحد المجالات التي لا يمكن ملاحظة نتائجها مباشرة. في التعليم، غالبًا ما تكون الصفات التي يجب قياسها غير قابلة للملاحظة بواسطة الحواس أو إذا ما تمت الملاحظة، قد لا تكون الحساسية كافية للقياس. وبالتالي، يتم الاعتماد في قياس نتائج التعلم على استخدام أدوات القياس.

في أساس استخدام الأدوات في عملية القياس يكمن الحاجة إلى إجراء قياس حساس. يتم إجراء القياسات الحساسة باستخدام أدوات القياس المختارة أو المطورة بشكل مناسب وفقًا للغرض المرجو. يتم قياس الخصائص الإدراكية والعاطفية والحركية (النفسية–حركية) في المجال التعليمي. يتضمن المجال الإدراكي المعرفة والعمليات العقلية المنبثقة عن المعرفة، والمجال العاطفي يتعلق بالسلوكيات ذات الصلة بالمشاعر والقيم، والمجال النفسي–حركي يشمل السلوكيات التي تنشأ نتيجة التنسيق بين العقل والعضلات. عادةً ما يتم التركيز في التعليم على السلوكيات الإدراكية ويولى الأولوية لتحديد مدى اكتسابها[280].

تعتبر أدوات القياس المستخدمة في التعليم وسيلة لتحقيق هذا الغرض، حيث يمكن استخدام الاختبارات والاختبارات لقياس مهارات الطلاب في المواد المختلفة. تلعب أدوات القياس دورًا هامًا في تقييم مستوى التعلم للطلاب، وتوجيه عملية التدريس، وتطوير البرامج التعليمية. علاوة على ذلك، تستخدم أدوات القياس في التعليم لمتابعة تقدم الطلاب، وضبط أساليب التدريس، وتقديم ردود فعل للطلاب. بفضل أدوات القياس، يعمل النظام التعليمي بفعالية ويصبح من الممكن تتبع إنجازات الطلاب وتقدمهم.

أدوات وتقنيات القياس المستخدمة في التعليم

تتنوع أدوات القياس والتقنيات المستخدمة في التعليم وذلك وفقًا للخصائص والصفات أو السلوك المراد قياسه. تتمتع كل أداة وتقنية بنقاط قوة وضعفها الخاصة. فيما يلي شرح لبعض أدوات القياس الأكثر استخدامًا في التعليم[281]:

- **الاختبارات والامتحانات:** تستخدم الاختبارات والامتحانات على نطاق واسع لقياس المعرفة والمهارات الإدراكية. تُقيِّم مستوى المعرفة وقدرة الطلاب على فهم المواد من خلال أنواع مختلفة من الأسئلة مثل الاختيار من متعدد والأسئلة المفتوحة وصح أو خطأ.

280) Fleege, P.O., Charlesworth, R., Burts, D.C., & Hart, C.H. (1992). Stress beg_nsin kindergarten: A look at behave or during standardized testing. *Journal of Research in Childhood Education*, *7*(1), 20– 26.

281) Baykul, Y. (2010). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme (Klasik Test Kuramı ve Uygulamaları)**, Ankara. Pegem Akademi-Yayınları

- **المهام الأداءية:** تستخدم المهام الأداءية لقياس قدرة الطلاب على تطبيق مهارة معينة في الواقع. يمكن استخدام مهام مثل عمل عرض تقديمي، أو إنشاء مشروع، أو إجراء تجربة لتقييم قدرات الطلاب وإبداعهم.
- **الملفات الشخصية:** تستخدم الملفات الشخصية لتتبع تقدم الطلاب وتطويرهم من خلال جمع وتوثيق أعمالهم على مدى فترة زمنية محددة. تحتوي الملفات الشخصية على أمثلة من أعمال الطلاب مثل المشاريع والمقالات والرسومات.
- **الاستبيانات والمقاييس:** تستخدم الاستبيانات والمقاييس لقياس الخصائص العاطفية والقيمية مثل المشاعر والاتجاهات والقناعات. تستخدم هذه الأدوات لتقييم آراء الطلاب واتجاهاتهم ومستوى رضاهم.
- **الملاحظة:** تستخدم تقنيات الملاحظة لتقييم خصائص الطلاب من خلال مراقبة سلوكهم مباشرة. يتم مراقبة التفاعلات داخل الصف ومهارات التعاون وقدرات القيادة وتقييمها.
- **تقييم الأداء :** تستخدم تقنيات تقييم الأداء لقياس أداء الطلاب في سياق الحياة الحقيقية. يتم تقييم مهارات الطلاب من خلال تطبيقها في مواقف عملية وأداء مسرحي وأنشطة رياضية.

هذه مجرد أمثلة وبالطبع تتنوع أدوات القياس والتقنيات المستخدمة في التعليم بشكل واسع. يقوم المعلم والمربين بتحديد الأدوات والتقنيات المناسبة وفقًا لأهداف التعلم واحتياجات القياس.

اختبارات الاختيار من متعدد

هي اختبارات تعتمد على وضع علامة على إحدى الخيارات المعطاة كإجابة صحيحة للسؤال. تحتوي اختبارات الاختيار من متعدد على فقرة توفر سيناريو المشكلة بالإضافة إلى ثلاثة أو أكثر من الخيارات البديلة. يمكن أن تكون الفقرة عبارة عن جملة سؤال أو جملة ناقصة. يُشار إلى الخيارات البديلة التي تلي الفقرة بمصطلح "الخيارات". تُطلق على الخيارات البديلة التي ليست الإجابة الصحيحة مصطلح "الخيارات المضللة". تُستخدم اختبارات الاختيار من متعدد على نطاق واسع، سواء في التطبيقات الصفية الداخلية أو في الامتحانات الوطنية التي يشارك فيها جمهور كبير. يعود السبب وراء ذلك إلى سهولة تطبيق اختبارات الاختيار من متعدد على جماهير كبيرة، وارتفاع صحة النطاق مقارنة بأدوات القياس الأخرى، وكونها مفيدة من حيث الإعداد والتنفيذ والتقييم، وإمكانية تسجيلها بشكل موضوعي، وإمكانية قياس المهارات العالية إذا تم إعدادها بشكل جيد. تصنف اختبارات الاختيار من متعدد حسب الإجابة الصحيحة إلى أربعة أنواع: العناصر التي تحتوي على إجابة صحيحة واحدة وواضحة، والعناصر التي تحتوي على إجابة صحيحة واحدة وأفضلها، والعناصر التي يجب فيها إعطاء إجابة متعددة، والعناصر

التي تخفي الإجابة الصحيحة. من حيث الفقرة، يمكن تصنيف العناصر إلى ثلاثة أنواع: العناصر التي تحتوي على جملة سؤال، والعناصر التي تحتوي على جملة ناقصة، والعناصر التي تحتوي على جذور سلبية. يمكن أيضًا تصنيف العناصر حسب تجميعها إلى عناصر ذات جذور مشتركة وعناصر ذات خيارات مشتركة.

عند إعداد أسئلة الاختيار من متعدد، يجب مراعاة النقاط التالية[(282)]:

- يجب إعداد الأسئلة وفقاً لأهداف التعلم ونتائج التعلم المرجوة في المقرر الدراسي.
- يجب أن يتم تقديم المعلومات اللازمة للإجابة فقط في جذر السؤال دون إضافة معلومات زائدة.
- يجب أن يتم تكوين جزء كبير من السؤال في الجذر، ويجب أن تكون الخيارات قصيرة قدر الإمكان.
- يجب أن تكون الخيارات متشابهة في الموضوع والصياغة والطول.
- يجب أن تكون عبارات الجذر والخيارات متناسقة من الناحية التعبيرية.
- يجب أن تكون الخيارات مستقلة عن بعضها البعض ولا يجب أن يحتوي أحدها على الآخر.
- يجب أن لا تكون هناك خيارات يمكن استبعادها بسهولة.
- يجب تجنب استخدام خيارات تتناقض بشكل مباشر أو تكون النفي لبعضها البعض.
- إذا تضمنت الخيارات تواريخًا أو أرقامًا أو كلمات تتطلب ترتيبًا، فيجب ترتيب التواريخ والأرقام من الأكبر إلى الأصغر أو العكس، وترتيب الكلمات وفقًا لتسلسل منطقي.
- يجب أن يكون هناك إجابة صحيحة واحدة فقط في السؤال، ويجب أن تكون الاختيارات الشائعة قوية بما يكفي لخداع الأشخاص الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة.
- يجب أن يقيس السؤال مهارة واحدة في أقصى حد ممكن.
- يجب صياغة السؤال بشكل إيجابي قدر الإمكان، ويجب أن لا يتجاوز عدد الأسئلة السلبية ثلث إجمالي عدد الأسئلة.
- يجب تجنب استخدام أسئلة مرتبة (I، II، III) إلا إذا كان ضروريًا، وإذا تم استخدامها يجب ترتيبها من الأكبر إلى الأصغر.
- يجب أن لا تحتوي الخيارات على عبارات مثل "الكل"، "لا أحد"، A و C.
- يجب تسليط الضوء على الكلمات أو العبارات التي تتطلب تركيزًا مثل "غير صحيح"، "ليس كذلك"، "أساسي"، "الأكثر أهمية"، "الأول".

[282]) Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials: Introduction. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. Washington, DC: NAEAYC.

- يجب أن تتألف مجموعة أسئلة من مشروعة مجموعة مركبة من ثلاثة أسئلة كحد أقصى.
- يجب استخدام التدقيق الإملائي للتحقق من وجود أخطاء إملائية.

وفقًا للمعايير المذكورة أعلاه، يجب أن يحصل السؤال المقيم على إجابة "نعم" لمعظم الأسئلة في الجدول أعلاه من أجل أن يكون "قابل للاستخدام".

جدول 8 نموذج استعراض الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة

نموذج لمراجعة أسئلة الاختيارات المتعددة من حيث تقنية كتابة السؤال
I. من الناحية التقنية لكتابة السؤال أ. من الناحية المتعلقة بالسؤال بشكل كامل • هل يعتبر السلوك المستجوب به سؤالًا مهمًا؟ • هل هذا هو أكثر وسيلة صحيحة لاستجواب السلوك؟ • هل سهولة الإجابة على السؤال مناسبة لمستوى تعلم السلوك المستجوب به؟ **ب. من الناحية المتعلقة بجذور السؤال** • هل الصياغة واضحة ومحددة؟ • هل تم توفير المعلومات اللازمة وتجنب المعلومات غير الضرورية؟ • هل يتناسب صعوبة القراءة في السؤال مع مستوى العمر/الصف المناسب؟ **ج. من الناحية المتعلقة بالخيارات في السؤال** • هل تم تحقيق التوازن في التعبير؟ • هل التعبير واضح ومحدد؟ • هل التعبير مرتبط بجذور السؤال؟ • هل تم ضمان استقلالية الخيارات عن بعضها البعض؟ **د. من الناحية المتعلقة بالإجابة الصحيحة** • هل هناك إجابة صحيحة وواضحة واحدة؟ • هل تم تحديد هذه الإجابة كإجابة صحيحة؟ • هل تعتبر الاختيارات المشتتة عبارات لا يمكن أن تكون إجابة صحيحة؟ • هل سهولة إيجاد الإجابة الصحيحة مناسبة لمستوى تعلم السلوك المستجوب به؟ **هـ. من الناحية المتعلقة بالاختيارات المشتتة** • هل يتطلب إزالة الاختيارات وجود معرفة بالسلوك المستجوب به؟

- هل الاختيارات تعطي تلميحات غير قابلة للإجابة الصحيحة؟

II. من الناحية التعبيرية

- هل تم صياغة السؤال وفقًا لقواعد الكتابة باللغة التركية؟
- هل تم تقديم السؤال بأسلوب بسيط ومباشر قدر الإمكان؟
- هل تناسب طريقة التعبير في السؤال مستوى العمر/الصف المناسب؟

III. من الناحية العلمية والدقة

- هل المعلومات المذكورة في جذور السؤال صحيحة؟
- هل يتم طرح سؤال واضح وصريح وقابل للإجابة في جذور السؤال؟
- هل الجواب عجدول 7.1

نموذج استعراض استخدام أسئلة الاختيارات المتعددة من حيث تقنية صياغة السؤال

I. من حيث تقنية صياغة السؤال

أ. المتعلق بالسؤال بشكل كامل

هل يهم السلوك الذي يتم اختباره في السؤال؟

هل هذه هي الطريقة الأكثر صحة لاختبار السلوك؟

هل سهولة الإجابة على السؤال تتناسب مع مدى تعلم السلوك المستهدف؟

ب. المتعلق بجذر السؤال

هل الصياغة واضحة ومحددة؟

هل تم توفير المعلومات اللازمة وتجنب المعلومات الغير ضرورية؟

هل صعوبة القراءة في السؤال تتناسب مع المستوى العمري/الصف المناسب؟

ج. المتعلق بالخيارات في السؤال

هل تم تحقيق التوازن في الصياغة؟

هل الصياغة واضحة ومحددة؟

هل الصياغة متصلة بجذر السؤال؟

هل تم ضمان استقلالية الخيارات بعضها عن بعض؟

د. المتعلق بالإجابة الصحيحة

هل هناك إجابة صحيحة وواضحة وحيدة؟

هل تم تحديد هذه الإجابة كإجابة صحيحة؟

هل الخيارات الخادعة عبارات غير صحيحة ولا يمكن أن تكون إجابة صحيحة؟

هل سهولة العثور على الإجابة الصحيحة تتناسب مع مستوى تعلم السلوك المستهدف؟

هـ. المتعلق بالخيارات الخادعة

هل يتطلب حذف الخيارات معرفة بالسلوك المستهدف؟

هل الخيارات الخادعة لا تقدم تلميحات للإجابة الصحيحة؟

II. من حيث التعبير

هل تم صياغة السؤال بمطابقة لقواعد الكتابة باللغة التركية؟

هل تم تقديم السؤال بأسلوب بسيط ومباشر قدر الإمكان؟

هل تتناسب طريقة التعبير في السؤال مع المستوى العمري/الصف المناسب؟

III. من حيث الدقة العلمية

هل المعلومات المقدمة في جذر السؤال صحيحة؟

هل توجد سؤال واضح وصريح وقابل للإجابة في جذر السؤال؟

هل الإجابة على سؤال الجذر هي إجابة واحدة؟ وهل تم تقديم هذه الإج

أثناء إعداد اختبارات الاختيار من متعدد، يجب الالتزام بالقواعد التالية:

- لا ينبغي ترتيب الإجابات الصحيحة بطريقة تشكل نمطًا أو تسلسلًا.
- يجب توزيع الإجابات الصحيحة بشكل متساوٍ أو قريب في الاختبار، ولا يجب أن تكون مجموعة الإجابات الصحيحة غير متوازنة.
- يجب تجنب وضع إجابات صحيحة متتالية بنفس الخيار.
- يجب تنسيق الاختبار بطريقة تسهل قراءة الأسئلة وفهمها.
- يجب أن يكون لغة الاختبار مناسبة للمستهدفين (مثل العمر، مستوى اللغة، وضع التطور العقلي إلخ.).
- يجب تنظيم العناصر المشتركة والخيارات المشتركة بشكل منفصل عن العناصر الأخرى واستخدام التحذيرات المناسبة.
- يجب أن يكون ترتيب الأسئلة في الاختبار يتبع تسلسلًا تصاعديًا من السهولة إلى الصعوبة.

اختبارات الصواب والخطأ

هي اختبارات تتألف من عبارات تحكم جزئيا صحيحة وجزئيا خاطئة. تتكون عبارة الصواب والخطأ من اقتراح يجب على المجيب تصنيفه كصحيح/خاطئ أو نعم/لا.

مثال:

اقرأ الجمل التالية بعناية. إذا كانت العبارة صحيحة ، ضع حرف "ص" داخل القوس

- (.....) ، وإذا كانت خاطئة ، ضع حرف "خ" (.....).
- (.....) عاصمة تركيا هي أنقرة. (ص)
- (.....) القياس هو عملية الوصول إلى قرار. (خ)
- (.....) في اختبارات الصواب والخطأ ، يكون النجاح العشوائي مرتفعًا. (ص)

يمكن ترتيب مزايا اختبارات الصواب والخطأ على النحو التالي:

- يستخدم هياكل العناصر في اختبارات الصواب والخطأ بشكل بسيط للغاية.
- لا يتطلب إعداد الأسئلة وقتًا طويلاً.
- يوفر قياسًا للمهارات في جزء كبير من المجالات الإدراكية.
- يمكن تحقيق الصحة الشاملة بسهولة بسبب العدد الكبير من الأسئلة التي يمكن تضمينها.
- يمكن تقدير الدرجات بسهولة وبشكل موضوعي.
- تعتبر تعليمات الاختبار المستخدمة في هذه الاختبارات بسيطة ومفهومة ، مما يسهل على الطلاب فهمها.

بالإضافة إلى ما ذُكر أعلاه ، هناك بعض القيود على اختبارات الصواب والخطأ. يمكن ترتيبها على النحو التالي:

- نظرًا لأن عناصر الاختبار تتكون من خيارين فقط ، فإن النجاح العشوائي مرتفع. فرصة عدم قراءة العنصر والإجابة الصحيحة دون معرفة هي 50٪. هذه هي أكبر قيود اختبارات الصواب والخطأ.
- لا يمكن قياس مهارات العقلية على مستويات عالية.
- غير مناسب لاختبارات المتابعة التي تهدف إلى تحديد نقاط الضعف وتقييم التعليم.
- لا يعتبر وجود عبارات خاطئة ذات أهمية تعليمية سببًا مناسبًا للقياس.

عند كتابة عبارات الصواب والخطأ، يجب الالتزام ببعض القواعد، ويمكن سردها على النحو التالي:

- يجب أن يتم تقديم كل عنصر بعبارة واحدة فقط لتوضيح وقياس فكرة واحدة.
- يجب أن تكون عبارة الصواب والخطأ واضحة بما فيه الكفاية لا تترك مجالًا للشك.

- يجب استخدام تعبيرات واضحة في عبارات الصواب والخطأ ، وتجنب استخدام عبارات غامضة مثل "غالبًا" أو "أحيانًا" أو "عدة".
- يجب أن يكون كل عنصر قصيرًا وواضحًا ومفهومًا.
- يجب تجنب استخدام عبارات مزدوجة النفي في العناصر.
- يجب أن تكون طول العبارات متقاربة.
- يجب تجنب توفير تلميحات واضحة حول ما إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة.
- لا يجب أن تتألف العبارات من عبارات مأخوذة بالكامل من المصادر المعروفة للطلاب.
- يجب تجميع العبارات ذات الصلة معًا في تعليمة مشتركة[283].

اختبارات الإقتران أو الإرتباط

هي نوع من الاختبارات الموضوعية. تقوم هذه الاختبارات بتوفير عناصر تحتوي على معلومات مترابطة، ويتم توجيه الطلاب للقيام بعملية الإقتران وفقًا للتوجيهات المعطاة. تتألف عناصر الإقتران من عمودين. يُطلق على العمود الذي يحتوي على الأسئلة "المقدمات"، ويُطلق على العمود الذي يحتوي على الإجابات "الخيارات". مثال: التوجيه: في الأسفل، تم توفير بعض الخصائص لأدوات القياس في العمود أ، وتم توفير أدوات القياس في العمود ب. قم بكتابة حرف الأداة الذي يناسب هذه الخاصية في مكان النقطة الموجودة على اليمين من العمود أ. يُستخدم اختبار الإقتران بشكل رئيسي للإقتران بين مجموعات المعلومات المرتبطة ببعضها البعض، مثل الكتاب وأعمالهم، والدول وعواصمها، والدول والمنتجات الزراعية التي تنتجها. تشترك عناصر اختبار الإقتران وعناصر اختبار الاختيار من ميزات مماثلة. في المثال أعلاه، لا يكون من الخطأ القول بأنه توجد 5 أسئلة اختيارية متعددة في الاختبار[284].

العمود الأول	العمود الثاني
– **نسبة النجاح 50%**	K. امتحانات شفهية
– **أكثر من خمس خيارات**	L. امتحانات مكتوبة

283) Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood*

284) Bredekamp, S. (1990). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.

– **يتمكن من تقديم مهارات التفكير النقدي.**	M. اختبارات المطابقة
– **يتألف من قسمين: السابقات والخيارات.**	N. اختبارات الاختيار من متعدد
– **يساعد الطالب على التعبير عن نفسه أمام المجتمع.**	O. اختبارات صحيح/خاطئ

اختبارات الإجابة القصيرة واستكمال الفراغات

هي أدوات قياس تحتوي على عناصر أسئلة يكون فيها الإجابة حرفًا واحدًا أو كلمة واحدة أو عملية واحدة أو على الأكثر جملة واحدة. تشمل أيضًا أسئلة ملء الفراغات في هذه الفئة.

مثال 1: عنصر سؤال قصير الإجابة

السؤال: ما هي عاصمة فرنسا؟

- الإجابة: باريس

مثال 2: عنصر استكمال الفراغ

تم الإعلان عن الجمهورية في تركيا في عام ... (1923)

في اختبارات الإجابة القصيرة واستكمال الفراغات، يكون طول العنصر محدودًا إلى كلمة واحدة أو جملة واحدة. لذلك، سهل كتابة العناصر. تستخدم هذه الاختبارات بشكل أكبر في قياس مستوى الكفاءة المعرفية. تتميز هذه الأداة بأنها توفر تقييمًا موضوعيًا وتسمح بوجود عدد كبير من الأسئلة، ومع ذلك، فإن عدم قدرتها على قياس المهارات العالية تشكل أحد أبرز قيودها. توفر اختبارات الإجابة القصيرة واستكمال الفراغات مستوى أعلى من الصلاحية من حيث صلاحية المحتوى مقارنة بالامتحانات الكتابية.

عند كتابة العناصر في اختبارات الإجابة القصيرة واستكمال الفراغات، يجب مراعاة النقاط التالية:

- يجب أن تكون الفراغات المتركة في جميع العناصر من نفس الطول عند كتابة عناصر ملء الفراغات.
- يجب عدم تضمين عناصر تحتوي على عناصر قد تكون تلميحًا للطلاب الذين ليس لديهم الكفاءة المطلوبة.
- يجب أن تكون العبارات واضحة وغير معرضة للتأويل ويجب أن تكون الإجابة واحدة وغير قابلة للنقاش.
- يجب عدم تضمين عناصر تحتوي على عبارات حيث أحدها هو إجابة للعبارة الأخرى.
- يجب ألا تستند العناصر بشكل مباشر على المناهج الدراسية.
- يجب ترك مساحة فارغة واحدة فقط في العناصر. إذا تم توفير أكثر من فراغ واحد للإجابة، فقد يؤدي ذلك إلى انتهاك احد المبادئ الأساسية للإجابات القصيرة واستكمال الفراغات[285].

الاختبار الشفوي

هو تقنية يمكن للمدرس اللجوء إليها في البيئة الصفية في جميع الأوقات وفقًا لأهداف الدرس. يحتل مكانة مهمة في دروس اللغة التي يتم فيها قياس مهارات الاتصال الشفوي. يُتوقع من الطلاب الإجابة شفويًا على الأسئلة التي يطرحها المدرس. يؤدي الاختبار الشفوي وظيفة مهمة في تحديد المفاهيم التي يواجه الطلاب صعوبة في التعلم ويساهم في تطوير مهاراتهم في التعبير الشفوي. إن إعداد الأسئلة سهل. من ناحية أخرى ، تشكل أكبر قيود هذه الأداة التقييمية هو أنه لا يمكن تضمين عدد كبير من الأسئلة في الاختبار الشفوي وأنه يستغرق وقتًا طويلاً عند محاولة تطبيقه على جميع الطلاب. لا يتاح للطلاب الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة المطروحة. يؤدي هذا الوضع إلى مشاكل تؤثر سلبًا على صحة وموثوقية الاختبار مثل سوء فهم السؤال وما إلى ذلك[286].

هناك بعض التدابير التي يمكن اتخاذها للحد من المخاوف المتعلقة بالصلاحية والموثوقية في الاختبار الشفوي. يأتي في مقدمة هذه التدابير عدم تأثر أداء المدرس في تقييم الأداء الشفوي للطلاب بالخصائص الشخصية والحالة الشخصية للطلاب. يجب ألا يكون جنس الطالب ومعلوماته الشخصية وخصائص عائلته مؤثرة في التقييم. من الجوانب الأخرى المتعلقة بالصلاحية والموثوقية في الاختبار الشفوي، يجب مراعاة تحضير أسئلة تغطي موضوع الاختبار بأكمله قدر الإمكان عند توضعها في الاعتبار أن عدد الأسئلة الموجهة للطلاب قليل. لذلك، يجب تحضير الأسئلة التي سيتم توجيهها للطلاب قبل الاختبار

285) Kıran, Hüseyin. (2008). **Etkili Sınıf Yönetimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.
286) Baykul, Y., Gelbal, S., Kelecioglu, H. (2001). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Ankara: MEB yayınları

وليس خلاله. بالنسبة للحفاظ على صلاحية وموثوقية الاختبار الشفوي، يجب أن يتم الانتباه إلى منع حدوث أخطاء في التقييم من خلال تحديد مسبق للأسئلة التي سيتم طرحها وتحديد التفاصيل اللازمة المطلوبة من الطلاب في السؤال وتحديد عدد النقاط التي سيتم منحها لكل تفصيل في السؤال بشكل مفصل(287).

الامتحان الكتابي

هو امتحان يتطلب من الطلاب كتابة إجاباتهم بأنفسهم بدون توفير خيارات إجابة جاهزة. يُعرف الامتحان الكتابي بأنه وسيلة للقياس تمنح الطلاب حرية التفكير والوقت.

يمكن تصنيف مزايا الامتحان الكتابي على النحو التالي(288):

- يُعتبر وسيلة سهلة التحضير والاستخدام.
- مناسب لقياس المهارات العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.
- يتميز بالصحة العالية حيث لا يتأثر بالحظ.
- يساعد في قياس المهارات الإبداعية والتفكير النقدي.
- يساهم في تطوير مهارات استخدام اللغة ويسهم في تطوير اللغة لدى الطلاب.

بالإضافة إلى المزايا المذكورة أعلاه، يوجد بعض العيوب المرتبطة بالامتحان الكتابي، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

- بسبب قلة عدد الأسئلة في الامتحان، فإنه يكون نطاقه ضيقًا.
- قد يؤثر الأسلوب التعبيري وقوة التعبير وجمالية الكتابة وتنظيم الورقة على التقييم وبالتالي ينخفض مستوى الصحة والموثوقية.
- إذا تم استخدام طريقة التقييم الشخصية، فإن مستوى الموثوقية ينخفض.
- قد لا يكون عمليًا بسبب الوقت المستغرق في التنفيذ والتقييم.
- ينخفض مستوى موثوقية التقييم وقد يحدث تحيز في تقييم النتائج.
- يقيد الطلاب في تنظيم وتقييم أفكارهم وذلك بسبب أن الوقت الأكبر في الامتحان يُنفق في التفكير في الإجابات.

287) Mcleod, Joyce, Jan Fisher ve Ginny Hoover. (2003). ie Key Elements of Classroom Management. Virginia: Associat ion for Supervision and Curriculum Development.

288) Kuru Çetin, Saadet. (2012). "Sosyo-Teknik Sistem Kuramı ve Sosyo-Teknik sistem Kuramının Eğitime Yansımaları", **CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt:10, Sayı:2, ss. 52-63.

تُصنف الامتحانات الكتابية إلى خمسة أنواع وفقًا لطريقة التنفيذ، وهي كالتالي:

- **الامتحانات الكتابية التقليدية:** تتألف من عدد محدد من الأسئلة المعروفة من قِبَل الجميع والتي تهدف إلى قياس وتطوير المهارات العليا وتتطلب إجابات طويلة.
- **الامتحانات ذات الاختيارات المتعددة:** هي امتحانات كتابية تتيح للطلاب حرية اختيار عدد محدد من الأسئلة للإجابة عليها.
- **الامتحانات المفتوحة المصدر:** تتيح للطلاب استخدام مصادر التعلم أثناء الإجابة. تُستخدم بشكرًا على التوضيح. يمكننا الآن ترجمة النص إلى العربية:

الامتحان الكتابي هو امتحان يتطلب من الطلاب كتابة إجاباتهم بأنفسهم بدون توفير خيارات إجابة جاهزة. يُعرف الامتحان الكتابي بأنه وسيلة للقياس تمنح الطلاب حرية التفكير والوقت (تكين، 1994). **يمكن تصنيف مزايا الامتحان الكتابي على النحو التالي:**

- يُعتبر وسيلة سهلة التحضير والاستخدام.
- مناسب لقياس المهارات العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.
- يتميز بالصحة العالية حيث لا يتأثر بالحظ.
- يساعد في قياس المهارات الإبداعية والتفكير النقدي.
- يساهم في تطوير مهارات استخدام اللغة ويسهم في تطوير اللغة لدى الطلاب.

بالإضافة إلى المزايا المذكورة أعلاه، يوجد بعض العيوب المرتبطة بالامتحان الكتابي، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

- بسبب قلة عدد الأسئلة في الامتحان، فإنه يكون نطاقه ضيقًا.
- قد يؤثر الأسلوب التعبيري وقوة التعبير وجمالية الكتابة وتنظيم الورقة على التقييم وبالتالي ينخفض مستوى الصحة والموثوقية.
- إذا تم استخدام طريقة التقييم الشخصية، فإن مستوى الموثوقية ينخفض.
- قد لا يكون عمليًا بسبب الوقت المستغرق في التنفيذ والتقييم.
- ينخفض مستوى موثوقية التقييم وقد يحدث تحيز في تقييم النتائج.
- يقيد الطلاب في تنظيم وتقييم أفكارهم وذلك بسبب أن الوقت الأكبر في الامتحان يُنفق في التفكير في الإجابات.

تُصنف الامتحانات الكتابية إلى خمسة أنواع وفقًا لطريقة التنفيذ، وهي كالتالي:

- **الامتحانات الكتابية التقليدية:** تتألف من عدد محدد من الأسئلة المعروفة من قِبَل الجميع والتي تهدف إلى قياس وتطوير المهارات العليا وتتطلب إجابات طويلة.
- **الامتحانات ذات الاختيارات المتعددة:** هي امتحانات كتابية تتيح للطلاب حرية اختيار عدد محدد من الأسئلة للإجابة عليها[289].

الواجبات المدرسية

هي أحد أهم أدوات التقييم والمتابعة للطلاب، ويمكن أن تكون بصيغ مختلفة مثل البحث العلمي، تقرير الملاحظة، دراسة الحالة، الاختبارات متعددة الاختيارات، حل المشكلات، وغيرها. يمكن أن تُعطَى الواجبات لتطبيق أو تنفيذ المفهوم الذي تم تدريسه في الصف، أو لتوجيه الطلاب لاستكشاف المعلومات المختلفة وإجراء البحوث. تلعب الواجبات دورًا مهمًا في تمكين الطلاب من اكتساب معرفة عميقة حول موضوع معين في ساعات خارج الفصل الدراسي.

تنقسم الواجبات إلى أربعة مجموعات رئيسية[290]:

- **التمارين:** هي المهام التي تُعطَى بعد اكتساب سلوك أو مهارة معينة لتدريب الطلاب ودعم تعلمهم الجديد.
- **الواجبات التحضيرية:** هي المهام التي تُعطَى قبل بدء دراسة موضوع أو وحدة معينة، بهدف تعلم المعلومات المسبقة وتهيئة الطلاب للموضوع وزيادة اندفاعهم نحوه.
- **الواجبات التطويرية:** هي المهام التي تُعطَى عندما يُرغَب في استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة في مشاريع وأعمال جديدة. تعتمد هذه الواجبات على الإنتاج والإبداع.
- **الواجبات الإبداعية:** هي المهام التي يتعين فيها دمج المعرفة والمهارات المكتسبة بشكل متناغم لإنتاج عمل أو منتج جديد وأصلي.

إيجابيات الواجبات المدرسية:

✓ تساعد بشكل خاص الطلاب في اكتساب عادة العمل وتطوير اتجاه إيجابي تجاه المدرسة.

289) Tarman, Süleyman. (1999). "Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi.

290) Ömeroğlu, Esra. (2012). "Okulöncesi Eğitim Ortamlarının Özellikleri", **Özel Ögretim Yöntemleri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıkögretim Fakültesi Yayını No:1545. Whitebread, David. (2000). **Psychology of Teaching and Learningin the Primary School.** London:Routledge.

- ✓ تُطَوِّر مهارة العمل المستقل.
- ✓ تؤثر إيجابيًا على النجاح الأكاديمي.
- ✓ تساعد في استكشاف مصادر التعلم المختلفة.
- ✓ تُثرِي وتسرِّع عملية التعلم.
- ✓ تشجع الطلاب على تحمل المسؤولية.

سلبيات الواجبات المدرسية:

- قد تؤثر الواجبات على عملية التواصل بين الأهل والمعلمين بناءً على هيكل الأسرة.
- قد تخلق الواجبات التي تستغرق وقتًا طويلاً عدم تكافؤ في عملية التعلم، حيث يمكن أن تستغرق واجبات طويلة الوقت وقتًا أكبر من بعض الطلاب وتسبب عدم عدالة في التوزيع.
- قد تعيق الواجبات الوقت الذي يمكن للطلاب قضاءه في أنشطة ترفيهية أو اجتماعية أخرى وبالتالي تؤثر على تنمية الجوانب الاجتماعية للطلاب.
- عند استخدام الواجبات كوسيلة عقابية، قد تؤدي إلى تأثير سلبي على عملية التعلم. لذلك، من الضروري تخطيط الواجبات بعناية، وتناسبها مع احتياجات الطلاب، واستخدامها بتوازن لتعزيز التعلم الفعال وتجنب الآثار السلبية المحتملة(291).

خرائط المفاهيم

تساعد الطلاب على تمثيل الأفكار أو المفاهيم والعلاقات بينها بشكل رسومي في موضوع معين. تُستخدم في الغالب في مرحلة إنشاء الأفكار الجديدة والتخطيط لها. توفر ملخصًا بصريًا وشكليًا للمواضيع المدروسة، وتوضح العلاقات المعقدة، وتساعد في تحديد ومعالجة التعلمات الناقصة أو الخاطئة. تساعد الطلاب في بناء نطاقات تعلمهم الخاصة والتركيز على الموضوع. يُفترض أن الطالب الذي يُنشئ خريطة مفاهيم مثل الواضحة أعلاه يمتلك المعرفة بأن الجهاز الداعم والحركي في أجسامنا يتألف من العظام والعضلات والمفاصل، ويعرف أيضًا أنها تحتوي على أنواع مختلفة. يمكن تقييم خرائط المفاهيم وفقًا لمرحلة التفرع. على سبيل المثال، يمكن إعطاء نقاط محددة لكتابة عناصر جهاز الدعم والحركة بشكل صحيح وكامل، ويمكن إعطاء نقاط أخرى لكتابة أنواع العناصر التي تشكل هذا الجهاز بشكل صحيح

291) Yılmaz, Ali (2001). "İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme Yönteminin Yüksek Ögretim Sınıflarında Kullanılması", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi. Sayı:28, ss.593- 612.

وكامل. تعتبر خرائط المفاهيم محض إنتاج الطلاب وبناءً على ذلك، يُعتبر كيفية تقييمها من قبل المعلم أمرًا مهمًا جدًا[292].

المحفظة / المحفظة الإلكترونية

تعرّف الجمعية الوطنية الأمريكية للتعليم المحفظة بأنها مجموعة من المنتجات التي تعكس الجهود والتقدم الذي يحققه الطلاب خلال عملية معينة، وتعكس مستوى النجاح الذي يصلون إليه. تُعتبر المحافظ، المعروفة أيضًا باسم "مجموعة الأعمال" أو "ملف تقدم الطالب"، ملفات شخصية تجمع بشكل زمني الأعمال التي يقوم بها الطلاب. في الماضي، كانت المحافظ تُستخدم بشكل رئيسي في مجالات الفنون مثل المهندسين المعماريين والمصورين، ولكنها بدأت تستخدم في مجال التعليم أيضًا في السنوات الأخيرة حيث ازداد أهمية تقييم العملية بدلاً من النتيجة. يُطلق على المحافظ الإلكترونية التي تم إعدادها باستخدام وسائط إلكترونية مثل برامج الوسائط المتعددة وقواعد البيانات وبرامج معالجة الكلمات وبرامج تصميم الويب اسم "المحفظة الإلكترونية". تستلزم المحافظ من الطلاب تحمل مسؤولية التعلم، حيث يقومون بإنشاء المنتجات الخاصة بهم بناءً على جهودهم واختياراتهم. يمكن أن تشمل المحافظ العناصر التالية[293]:

- قصائد وقصص ومقالات بحثية.
- صور وصور فوتوغرافية وتسجيلات فيديو وصوتية.
- تقارير المراقبة والمقابلات.

مراقبة

المراقبة هي تقنية تستخدم لمراقبة وتقييم تعلم الطلاب وتطورهم. يجب على المعلم تحديد السمة التي يرغب في مراقبتها بشكل صحيح وتحديد المؤشرات السلوكية التي تشير إلى تلك السمة. يجب أن يتم مراقبة هذه المؤشرات لفترة طويلة ولا يجب الاعتماد على مراقبة واحدة فقط. يتم استخدام استمارات المراقبة للتقييم في هذه التقنية. يتم تقديم مثال على هذه النماذج أدناه.

292) Tekkaya, Ceren ve Özlem S. Çakır. (1999). "Problem-Based Learning and Its Application Into Science Education", Hacettepe Üniversites_ Egitim Fakültesi Dergisi. Sayı:15, s. 137-144.

293) Gelbal, S. (2013). **Ölçme ve Değerlendirme.** Eskişehir, Açıkögretim Fakültesi Yayınları

قائمة التحقق من تطور الطفل – مهارات الحركة الدقيقة (61–72 شهرًا)		
أسم الطالب وكنيته		
المهمة	تاريخ الملاحظة	التعليق
قص الأشكال البسيطة مثل المثلث والدائرة والمربع.		
كتابة الاسم عن طريق النسخ.		
كتابة الأرقام من 1 إلى 5.		
تلوين بدون تجاوز الخطوط.		
لصق بشكل صحيح باستخدام الغراء.		

المقابلة

تعد المقابلة واحدة من التقنيات المستخدمة للحصول على معلومات مفصلة حول تعلم الطلاب. من خلال المقابلة، يتم جمع معلومات حول مواقف الطلاب ومشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم. تُجرى المقابلات بثلاثة أشكال مختلفة: المقابلات المنظمة، المقابلات شبه المنظمة، والمقابلات غير المنظمة. في المقابلات المنظمة، يتم طرح نفس الأسئلة لكل طالب بنفس الطريقة. يُخصص وقت أقل للأسئلة المفتوحة. أما في المقابلات شبه المنظمة، فيمكن توجيه أسئلة جديدة للطلاب استنادًا إلى تطور المقابلة بالإضافة إلى الأسئلة المحددة مسبقًا. يهدف المقابلة إلى الحصول على معلومات مفصلة. أما في المقابلات غير المنظمة، فلا يتم إجراء المقابلات ضمن بروتوكول محدد. عادةً، يتم اتباع عملية تطورية ويمكن طرح أسئلة جديدة غير محددة مسبقًا. تُجرى المقابلات، وخاصة المقابلات المنظمة، ضمن إطار بروتوكول محدد. فيما يلي مثال على بروتوكول المقابلة[294].

مثال على بروتوكول المقابلة

آراء طلاب التعليم عن بُعد حول نظام التقييم والتقويم

بروتوكول المقابلة

التاريخ: 16 يونيو 2012، 45 :10

294) Waller, Tim ve Ros Swann. (2005). “Children’s Learnig”, Introduction to Early Ch_ldhood : A Multidi sciplinary Approach (Editör: Tim Waller). London: Paul Chapman Publishing.

المكان: قاعة اجتماعات عميد كلية التعليم عن بُعد، الطابق الثالث

هدف الدراسة هو تحديد آراء طلاب التعليم عن بُعد بشأن نظام التقييم والتقويم المعتمد في التعليم عن بُعد. ولهذا الغرض، سيتم أخذ آراء الطلاب الذين تم تخرجهم وحصولهم على تقدير درجة في تقييم الأداء في النظام التعليمي عن بُعد، وذلك بالنسبة لأدوات التقييم المستخدمة وأنشطة التقويم التي تهدف إلى الإعداد وتحديد المستوى.

يرجى الانتباه إلى النقاط التالية أثناء إجراء المقابلة[295]:

- قدم نفسك وهدف الدراسة بشكل موجز.
- أوضح أن أسماء المشاركين لن تظهر في تقرير البحث وسيتم حماية حقوقهم الشخصية.
- أشر إلى أنه تم اختيار المشارك بسبب إتمامه بنجاح درجة المؤهل العلمي وأن المقابلة ستستغرق حوالي 20 دقيقة.
- طلب إذن تسجيل المقابلة.
- تحقق من أن جهاز تسجيل الصوت يعمل بشكل منتظم أثناء المقابلة.
- اسأل المشارك عن آراء الشخص السابق أيضًا.
- خلق بيئة غير رسمية تجعل المشارك يشعر بالراحة.
- استخدم أسماء المشاركين (السيد أحمد، السيدة آية، وما إلى ذلك) عند الحديث معهم.
- تجنب الانحراف عن الموضوع.
- يمكنك طلب تقديم أمثلة للحصول على إجابات مفصلة أكثر. إذا كانت الإجابات نعم أو لا، فاطلب منهم توضيح إجاباتهم.
- التوضيحات الموجودة بين الأقواس بعد الأسئلة هي أمثلة يمكنك استخدامها في حالة عدم فهم السؤال. كما يمكنك استخدامها للتذكير إذا لم يتم ذكر هذه المعلومات في الإجابة.
- عند انتهاء المقابلة، قدم الشكر للمشاركين.

295) Spronken-Sm_th, Rachel. (2015). “Exper_enc_ng the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Educat_on”, https://akoaotearoa. ac.nz/s_tes/default/f_les/u14/IBL%20-%20Report%20 - %20Append_x%20A%20-%20Rev_ew.pdf adres_ne 20.07.2015 tarihinde erişlmiştir.

اختبارات الشخصية

هي أدوات تستخدم بشكل أكبر في قياس السلوك العاطفي للفرد. يتم محاولة تحديد مشاعره وأفكاره وسلوكياته تجاه التعبيرات المذكورة في الاختبار. في اختبارات الشخصية، يمكن استخدام خيارات مثل "متوافق – غير متوافق" أو "طبيعي – غير طبيعي" إلى جانب خيارات مثل "نعم" و "لا" و "لا يهم". يتم تقديم هذه الخيارات للسماح للفرد بتعبير الصفات الشخصية الفريدة وتفضيلاته الخاصة. تستخدم اختبارات الشخصية على نطاق واسع في تقييم النفس والبحث والتطوير الشخصي.

مقاييس العقود

تعرّف العقدة على أنها اتجاه الفرد نحو إظهار رد فعل إيجابي أو سلبي تجاه كائن معين أو مفهوم أو حالة أو حدث وما إلى ذلك. وفي قياس العقود، تعتبر مقاييس العقود أحد الأدوات المستخدمة إلى جانب قوائم الأسئلة والاستبانات والمقابلات. وأحد أنواع المقاييس الأكثر شيوعًا هو المقياس الليكرت. في هذه المقاييس، يتم تضمين تعبيرات إيجابية وسلبية ذات صلة بالعقدة المراد قياسها. ويتم استخدام عبارات مثل "أوافق تمامًا"، "أوافق"، "متردد"، "لا أوافق"، و "لا أوافق تمامًا" للتعبير عن درجة الاتفاق مع هذه التعبيرات. يتم تقييم الاستجابات لهذه التعبيرات باستخدام نظام تصنيف يتراوح من 1 إلى 5، حيث يرتبط الرقم 5 بالموافقة الكاملة، في حين يرتبط الرقم 1 بعدم الموافقة الكاملة. أما بالنسبة للتعبيرات السلبية، يتم تقييمها بالشكل التالي: "لا أوافق تمامًا=5"، "لا أوافق=4"، "متردد=3"، "أوافق=2"، "أوافق تمامًا=1". تُعبَّر درجة المقياس الناتجة عن هذا التقييم عن وجود عقدة إيجابية لدى الشخص تجاه الموضوع المقاس، بينما تُعبَّر الدرجة المنخفضة عن وجود عقدة سلبية لدى الشخص تجاهه[296].

تقييم الأقران

تعد تقييم الأقران تقنية تتطلب من الطلاب إعطاء تقييم أو ملاحظات لبعضهم البعض بناءً على معايير محددة لمنتج أو حالة يتم تحديدها. يُستخدم تقييم الأقران في تقييم كل من المنتج والعملية وفي أنشطة العمل الجماعي.

يمكن ترتيب فوائد تقييم الأقران على النحو التالي[297]:

- يُلقي على الطلاب مسؤولية التعلم والتقييم.

296) Namlu, A. Gürcan. (1999). Bilgisayar Destekli İşbirlikli öğrenme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
297) Rankin, Jocelyn. (1999). Handbook on Problem-Based Learning. New York: Forbes Custom Publishing.

- يساعد في تطوير مهارات التفكير النقدي للطلاب.
- يسمح للطلاب بمعرفة نقاط قوتهم وضعفهم فيما يتعلق بموضوع التقييم.
- يتيح إمكانية توفير ملاحظات فعالة ومناسبة للطلاب.
- يعزز تقييم الأقران دور الطالب في عملية التعلم والتقييم، مما يؤدي إلى تجربة أكثر فعالية في التعلم والتقييم. كما هو الحال في تقنيات التقييم الأخرى، يجب تحديد المعايير بوضوح في تقييم الأقران. يمكن تحديد معايير التقييم بواسطة المعلم أو بمساهمة الطلاب أيضًا.

تقييم الذات / التقييم الذاتي

تقييم الذات أو التقييم الذاتي هو تقنية تتطلب من الطلاب تحديد المعايير التي يقيمون بها مدى ملاءمة أعمالهم واتخاذ قراراتهم الخاصة بتقييم إلى أي مدى يفيون بهذه المعايير (ألجي، 2010). في هذه التقنية، يكون الطلاب نشطين بشكل فعّال في عملية التقييم. يمكنهم تقييم أداءهم الشخصي ونقاط القوة والضعف المتعلقة بموضوع التقييم بطريقة أكثر واقعية.

في التقييم الذاتي، يجب تحديد المعايير بوضوح كما هو الحال في أنواع التقييم الأخرى. يكمن السبب في ذلك في ضمان عدم تفسير المعايير بشكل مختلف من قبل المعلم والطالب.

فيما يلي مثال على نموذج تقييم الذات[298]:

- تاريخ النشاط:
- الطالب:
- الصف:
- الرقم:

ماذا تعلمت في هذا النشاط؟

....

ما هو أفضل شيء قمت به؟

....

في أي مجال واجهت صعوبة؟ ولماذا؟

298) Millis, Barbara. (2010). "Promoting Deep Learning", ie Idea Center, http://_deaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEA_Paper_47.pdf adres_ne 11.07.2015 tarihinde erişlmiştir.

....

أين كنت بحاجة إلى مساعدة؟

....

ما هي نقاطي القوية والضعيفة؟

....

ما الذي يجب أن أفعله بشكل مختلف في الأعمال المقبلة؟

....

تصنيف أدوات وتقنيات القياس

تم تصنيف أدوات وتقنيات القياس تحت عناوين مختلفة. بعض هذه التصنيفات تشمل الأدوات والتقنيات التقليدية للقياس، والأدوات والتقنيات البديلة للقياس، والأدوات والتقنيات التراثية للقياس، والأدوات والتقنيات المستندة إلى الأداء، والأدوات والتقنيات الموضوعية والذاتية للقياس. يتم اعتبار هذه التصنيفات عند معالجة أدوات وتقنيات القياس من حيث طبيعة السلوك، والاختبار والتقنيات غير الاختبارية، وعملية التقييم، والمتغير المقاس، وشكل الإجابات.

ومع ذلك، يمكن القول أن التصنيف الأكثر شمولاً هو تصنيف النطاق الذي يتعلق بمجالات القياس. يمكن إجراء هذا التصنيف في ثلاث فئات وهي المجالات الإدراكية والحسية والحركية. في الجدول أدناه، يتم تقديم أدوات القياس المستخدمة في هذه المجالات.

أدوات وتقنيات قياس السلوك في المجال الإدراكي[(299)]:

- اختبارات تتطلب إجابات قصيرة
- اختبارات متعددة الخيارات
- اختبارات المطابقة
- الاختبار الكتابي
- الاختبار الشفوي

[299]) Deveci, Handan. (2003). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Baş arılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1455.

- الواجبات والمشاريع

أدوات وتقنيات قياس السلوك في المجال الحسي:

- مخططات الشخصية
- مقاييس الاتجاهات
- مخططات الاهتمام
- المراقبة
- المقابلة

أدوات وتقنيات قياس السلوك في المجال الحركي:

- المراقبة
- المراقبة المنهجية

ملخص

يمكن تصنيف أدوات القياس والتقنيات عمومًا حسب أغراض استخدامها وأساليب تطبيقها وطرق تقييمها والمجالات التي يتم قياسها.

1- تصنيف حسب الأغراض المستخدمة: يتم تصنيف أدوات القياس حسب أغراض استخدامها. على سبيل المثال، اختبارات الاختيار من متعدد لقياس المعرفة أو أدوات القياس المعتمدة على الأداء لقياس المهارات.

2- تصنيف حسب طرق التطبيق: يتم تصنيف أدوات القياس حسب طرق تطبيقها. على سبيل المثال، الاختبارات التي يتم تطبيقها فرديًا أو الاختبارات التي يتم تطبيقها جماعيًا.

3- تصنيف حسب طرق التقييم: يتم تصنيف أدوات القياس حسب طرق تقييمها. على سبيل المثال، طريقة التقييم الدقيق المستخدمة في اختبارات الصح والخطأ أو طريقة التقييم التحليلية المستخدمة في الأسئلة المفتوحة.

4- تصنيف حسب المجالات المقاسة: يتم تصنيف أدوات القياس حسب المجالات التي يتم قياسها. على سبيل المثال، الاختبارات التي تقيس سلوكيات المجال الإدراكي أو الاختبارات التي تقيس سلوكيات المجال النفسي الحركي.

5- تصنيف حسب الأدوات الموضوعية / غير الموضوعية: يتم تصنيف أدوات القياس كأدوات قياس موضوعية وغير موضوعية. على سبيل المثال، فإن اختبارات الاختيار من متعدد عادة ما تكون أدوات قياس موضوعية، لأن الإجابات يمكن تقييمها بشكل موضوعي باستخدام قالب محدد أو مفتاح. وعلى الجانب الآخر، فإن الأسئلة المفتوحة عادة ما تكون أدوات قياس غير موضوعية، لأن الإجابات يمكن أن تعتمد على حكم المقيم أو الانحياز الشخصي للمقيم.

الفصل الثامن

التقييم والتخطيط في التعليم

مقدمة

إحصاءات المعلومات هي جزء ضروري لفهم وقراءة نتائج البحوث العلمية. يتم تقديم معظم الدراسات العلمية باستخدام مفاهيم إحصائية. يستخدم مفاهيم مثل المتوسط والانحراف المعياري والتباين لكشف هيكل المجموعة المدروسة وتعريفها، وأيضًا لتوفير معلومات حول قدرة تعميم النتائج التي تم الحصول عليها في الدراسة على مجموعات أوسع. بينما تستخدم الدرجات المعيارية لمقارنة الأفراد الذين حصلوا على درجات مختلفة في أدوات قياس مختلفة. من خلال فهم هذه المفاهيم بشكل صحيح، يمكن فهم البحث العلمي بشكل صحيح وتطبيق النتائج في حياتك بطرق مناسبة. بالإضافة إلى ذلك، المعايير القياسية هي المفتاح الأساسي لفهم العملية الطبيعية وغير الطبيعية لتنمية الطفل. فهم مفهوم القياس القياسي وكيفية تغيرها من مجتمع إلى آخر سيساعدك في فهم العملية التنموية للطفل بشكل أفضل، وخاصة تنمية الطفل الطبيعية[300].

نحتاج إلى المعرفة الأساسية في الإحصاء؟

يتميز الحياة اليومية بالفوضى وعدم الترتيب، وأسلوب التفكير غير المنظم. على سبيل المثال، قد يتخلف بعض الأطفال في التطور. لا يمكن للمرء ملاحظة ذلك في الحياة اليومية، ولكن عند تحديد السمات المشتركة لهؤلاء الأطفال، غالبًا ما نعتمد على أفكارنا بقدر ما يتوفر في الذاكرة. على سبيل المثال، تخيل معلمًا يلاحظ أطفالًا "نشطين جدًا / فائضي الحركة" ويقول إنهم عادة ما يكونون ذكيين بسبب نشاطهم. ما هو رأيك في أن المعلم قد قام بمراقبة عدد كافٍ من الأطفال للوصول إلى هذا الاستنتاج؟ هل يمكن أن يكون لديه مراقبة كافية لتلك الأطفال؟ عندما يكون هناك عدد قليل جدًا من الأطفال المراقبين من بين الآلاف من الأطفال النشطين في البلاد، هل من الممكن التوصل إلى استنتاج ينطبق على جميع الأطفال النشطين؟ دعونا نقول من البداية أن هذا غير ممكن. يعد الإحصاء إجراءات لتنظيم وتجميع وتبسيط

300) Erden, Münire. (1990). Sosyal Bilgiler Ögretimi. Ankara: Alkım yay.

البيانات التي تم جمعها في البحث. لذلك، فإن الإحصاء يحتل مكانة مهمة في الدراسات العلمية لأنه يساعد في التفكير المنتظم.

العينة ومجتمع البحث

لنعيد طرح السؤال الهام الذي طرحناه أعلاه. هل يمكننا ملاحظة الأطفال النشطين جدًا والقول إنهم عادة ما يكونون ذكيين بسبب نشاطهم؟ هل يمكن أن يتم مراقبة عدد كافٍ من الأطفال للوصول إلى هذا الاستنتاج؟ عندما يكون هناك عدد قليل جدًا من الأطفال المراقبين من بين الآلاف من الأطفال النشطين في البلاد، هل يمكن أن نصل إلى استنتاج ينطبق على جميع الأطفال النشطين؟ إذا كنا نرغب في الوصول إلى استنتاج ينطبق على جميع الأطفال النشطين، يجب علينا اتباع الطريقة التالية[301]:

- مراقبة جميع الأطفال النشطين في البلد لمعرفة ما إذا كانوا ذكيين أم لا.
- إجراء دراسة ذكاء على عينة تمثل جميع الأطفال النشطين في البلد، والتي تمكنا من إجراء تحليل ينطبق على الأطفال النشطين بشكل عام.

الطريقة الأولى غير ممكنة تقنيًا. فمن الصعب جدًا العثور على جميع الأطفال النشطين ورؤيتهم جميعًا وقياس ذكائهم بسبب قيود الوقت والموارد المادية. يُطلق على المجموعة التي تتكون من جميع الأفراد الذين يشاركون في الدراسة والتي تمثل الكون "العينة". تعتبر العينة تمثيلاً للكون بالرغم من أنها تحتوي على عدد أقل من الأفراد. يُمكن للعينة أن تسهم في تسهيل عملية البحث وتوفير الوقت والموارد المخصصة للبحث. عندما نقوم بجمع البيانات من عينة تمثل الكون، نستخدم العينة بدلاً من الكون الفعلي بسبب صعوبة الوصول إلى كل فرد في الكون. على سبيل المثال، عند جمع الدم في العيادة، لا يأخذ الطبيب كمية الدم بأكملها، بل يأخذ عينة صغيرة تُعتبر ممثلة لكل الدم، وتسمى هذه العينة بالعينة.

هنا قائمة ببعض الأسئلة المهمة التي يمكن أن تخطر في البال[302]:

- كم عينة تكون كافية عند اختيارها من عالم معين؟
- كيف نتأكد من أن العينة تمثل العالم المراد دراسته؟

301) Froyd, Je_rey ve Nancy S_mpsons. “Student-Centered Learn ing Addressing Faculty Questions about Studentcentered Learning”, http://ccl_conference.org/f_les/2010/03/ Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf adres_ne 13.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

302) Tekin, H. (2014). Egitimde Ölçme ve Degerlendirme. Ankara, Yargı Yayınev_

لا يوجد إجابة قاطعة لهاتين الأسئلتين. حجم العينة المناسبة لتمثيل العالم يشكل جدلاً مهمًا. للإجابة على سؤال كم عدد القياسات اللازمة لتمثيل العالم، يجب أن نجيب أولاً على السؤال التالي: ما مدى تجانسية العالم (التشابه)؟

إذا كانت تجانسية العالم عالية (أي أن الكائنات في العالم تتشابه ببعضها)، فإن عينة تمثلها تحتاج إلى عدد قليل جدًا من القياسات. يمكننا تمثيل العالم المكون من كائنات متشابهة بعينة صغيرة جدًا. لنفترض مثالًا أن الدم في أجسامنا له نفس الخصائص في كل مكان. الدم موزع بشكل متجانس في أجسامنا، سواء في القدم أو الذراع أو الجسم. تحديدًا، ينتشر الدم المتجانس في أجسامنا. لذا، ليس من الضروري أن تكون العينة التي تمثل الدم في أجسامنا كبيرة. كمية صغيرة من الدم، مثل 10 مل، يمكن أن تمثل كمية الدم في جسمنا بأكمله.

إذا كانت تجانسية العالم منخفضة (أي العالم متباين)، فإنه يجب أن يكون عدد القياسات في العينة كبيرًا. فالتباين يعني اختلافات وتنوعًا كبيرًا. في مكان يوجد به الكثير من الاختلافات، لا يمكن تمثيل العالم بعينة قليلة من القياسات. تخيل أنك ترغب في معرفة متوسط طول الأطفال عمرهم 5 سنوات في تركيا. من المفترض أن تكون أطوال الأطفال في هذا العمر متباينة بشكل كبير (متنوعة). قد يكون هناك أطفال طوال وآخرين قصار، وبعضهم في الوسط. هل يمكننا أن نكون متأكدين من فهمنا لجميع الأطفال من خلال مشاهدة بضعة أطفال عمرهم 5 سنوات؟ بالطبع لا يمكن ذلك. لذلك، يجب أن نقوم بإنشاء **عينة تشمل عددًا كبيرًا من الأطهنا قائمة ببعض الأسئلة المهمة التي يمكن أن تخطر في البال[303]**:

- كم عدد العينات اللازمة عند اختيارها من عالم معين؟
- كيف نتأكد من أن العينة تمثل العالم المراد دراسته؟
- مدى أهمية تجانس العالم (التشابه)؟
- كم يجب أن يكون عدد المشاهدات في العينة لتمثيل عالم متباين؟
- ما هو خطأ العينة وكيف يتم حسابه؟
- كيف يجب إدارة خطأ العينة؟
- كيف يمكن حدوث زيادة أو تقليل في خطأ العينة؟
- كيف نحدد كمية الخطأ عندما لا نعرف بالضبط اتجاهه؟
- ما الفائدة التي نقدمها للقراء من خلال توضيح خطأ العينة في الدراسة؟

303) Gardner, Howard. (1999). Çoklu Zeka-Görü_me ve Makaleler. Çev.: Meral Tüzel. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.



هذه الأسئلة تغطي مجموعة من المواضيع الهامة المتعلقة بعملية العينة وتمثيلية العينة. توفر كل سؤال فهمًا أعمق لعملية العينة وتمثيلية العينة.

المتغيرات

في البحث الذي ذكرته، الجميع يمتلك قيمة متساوية، فإن إجراء هذا البحث لن يكون له معنى. على سبيل المثال، لا يكون من المعقول قياس أعمار مجموعة من الأشخاص الذين يتمتعون بنفس العمر، لذلك يتم إجراء البحث في الحالات التي يوجد بها متغير. يعتبر البحث غالبًا محاولة للحصول على فكرة عامة من خلال إدراج المتغيرات العديدة. على سبيل المثال، يمكننا أن نفكر في السعي للعثور على إجابة للسؤال: "متى يعتبر طول أطفال الثلاث سنوات طبيعيًا؟". سنجد أن طول الأطفال في سن الخامسة يختلف، أي أنه يظهر تباينًا، ولذلك نقوم بهذا البحث[304].

التوزيع

نعتقد أن البيانات التي يتم الحصول عليها من نتائج البحث ستظهر توزيعًا محددًا. يُعتبر هذا التوزيع توزيعًا طبيعيًا. أدناه تجد مثالًا على توزيع طبيعي. هذا التوزيع يعني أنه عندما نجري أي بحث في أي موضوع، يُتوقع أن يكون عدد الأشخاص الذين يمتلكون مستوى عالٍ لهذا الموضوع (الخاصية) والأشخاص الذين يمتلكون مستوى منخفض لهذا الموضوع قليلاً. هناك توقع بأن الأغلبية ستتجمع في المنتصف. يمكننا بسهولة التحقق من هذا التوقع. على سبيل المثال، عدد الأشخاص الذين لديهم قامة طويلة جدًا في محيطك هو قليل، وعدد الأشخاص الذين لديهم قامة قصيرة جدًا أيضًا قليل. الأغلبية تتجمع في محيطك مع الأشخاص الذين يمتلكون قامة متوسطة. بنفس الطريقة، عدد الأشخاص الذكيين جدًا والأشخاص ذوي الذكاء المنخفض جدًا في محيطك قليل جدًا. الأغلبية الكبيرة تتجمع في نطاق وسط بين الأشخاص الذكيين والأشخاص ذوي الذكاء المنخفض.

التوزيع الطبيعي هو التوزيع المتوقع في معظم الأبحاث. ومع ذلك، يُتوقع أن يتم جمع البيانات من ما لا يقل عن 30 فردًا للحصول على توزيع طبيعي لخاصية معينة. يتم توزيع العديد من السمات مثل ذكاء الأطفال والقوة البصرية ومستوى المعرفة والمهارات والوقت المخصص للعب بشكل طبيعي. لذلك، فإن

304) İnaltekin, Tufan ve Hakan Akçay (2012). "Fen ve Teknoloji Ögretmenligi_ Adaylarının Sorgulamaya Dayalı Fen Ögretimi Özyeterliliklerinin İncelenmesi", Niğde: X. Ulusal Fen B_l_mler_ ve Matematik Egitimi Kongresi, 27-30 Haz iran 2012.

توقعك في حياتك المهنية هو أن بعض الأطفال سيكونون لديهم مستوى عالٍ في بعض السمات وبعضهم سيكون لديهم مستوى منخفض، وهذا أمر متوقع(305).

المتوسط

يتم حساب المتوسط عن طريق جمع القيم المستخرجة من البحث وتقسيمها على عددها. السبب في وجود هذا العدد الوسطي هو تمثيل جميع القيم الموجودة. المتوسط يسهم في حسابه جميع القيم، وأيضًا يعد القيمة الأكثر شيوعًا في التوزيع العادي ولديه دور مهم في تمثيل المجموعة. لذلك، يتم تحليل النتائج البحثية بناءً على المتوسط أولاً. يمكن الحصول بسرعة على فكرة عامة عن الغالبية الكبيرة للمجموعة بفضل المتوسط.

إذا لم نكن قادرين على استخدام المتوسط، فلن يكون بإمكاننا الحصول على فكرة سريعة عن المجموعة. تخيل أن المجموعة هي مجموعة من طلاب الأطفال (30 طالبًا). ولنفترض أنه يُطلب منك تقديم عرض حول ذكاء هؤلاء الأطفال. من الطفل سيكون التمثيل الأكثر ممثلاً للمجموعة؟ هل يمكنك اعتبار الطفل الأذكى هو الممثل للمجموعة بأكملها؟ أو هل يمكنك اعتبار الطفل الأقل ذكاءً ممثلاً للمجموعة؟ ستلاحظ أن القيمة التي تمثل المجموعة بشكل أفضل هي تلك التي تبعد عن القيم الطرفية بمسافة عالية وهي القيمة المتوسطة.

الانحراف المعياري

هو مقياس لمدى ابتعاد قيم مجموعة ما عن المتوسط. لنفترض وجود مجموعة من الأطفال تتألف من 100 طفل، ولقد قمنا بقياس ذكاء هؤلاء الأطفال باستخدام اختبار. تفترض أن نتائج الـ 100 طالب تظهر توزيعًا طبيعيًا كما تم شرحه أعلاه. سيكون متوسط ذكاء هؤلاء الأطفال هو القيمة المتوسطة. هذه القيمة المتوسطة (عندما يكون التوزيع طبيعيًا) ستكون أيضًا القيمة الأكثر شيوعًا في المجموعة وستكون أعلى قيمة تمثيلية للمجموعة. على سبيل المثال، لنفترض أن المتوسط يكون 100. متوسط ذكاء الأطفال هو 100. ففي المجموعة ستكون القيمة 100 هي الأكثر شيوعًا. ومع ذلك، هل يوجد أي شخص حصل على 200؟ أو هل يوجد من حصل على 135؟ أو هل يوجد من حصل على 50؟ لكي نجد إجابات لهذه الأسئلة، تم وجود قياس يعرف بالانحراف المعياري الذي يظهر مدى ابتعاد القيم عن المتوسط. هذا القياس يسمى انحراف المعيار. في الأسفل يتم عرض مناطق انحراف المعيار على التوزيع الطبيعي.

305) Kahn, Peter ve Karen O'Rourke (2015). "Understanding Enquiry-Based Learning", http://www.a_she.org/read _ngs/2005-2/chapter1.pdf adres_ne 12.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

على التوزيع الطبيعي، هناك مناطق انحراف المعيار على الجانب الأيمن والجانب الأيسر. ستظل النسب المئوية لكل منطقة ثابتة إذا كان التوزيع طبيعيًا. على سبيل المثال، نسبة الدليل الأول يكون حوالي .34 13 ٪ في كل جانب. هذه النسب تبقى ثابتة في جميع الدراسات التي تظهر توزيعًا طبيعيًا. يمكنك تجربة ذلك إذا رغبت. بشرط أن يكون لديك على الأقل 100 طالب، يمكنك قياس سمة ما لطلابك. عد الحدود العليا لتكرار القياسات التي قمت بها ورسمها كما تم وصفه أعلاه. يمكنك حساب الانحراف المعياري بنفسك أو باستخدام نظام أو برنامج متاح. بعد حساب الانحراف المعياري بالاعتماد على الصيغة المستخدمة، يمكن تحديد القيم التي تم التوصل إليها وتمثيلها في هذه المناطق. يمكنك تفاالانحراف المعياري هو مقياس لمدى ابتعاد قيم مجموعة ما عن المتوسط. على سبيل المثال، إذا كان لدينا مجموعة من الأعداد ونرغب في معرفة مقدار التباين في هذه القيم، يمكننا حساب الانحراف المعياري. يعتبر الانحراف المعياري مؤشرًا لتشتت البيانات حول المتوسط. كلما كان الانحراف المعياري أكبر، كانت القيم أكثر تشتتًا حول المتوسط.

لحساب الانحراف المعياري، يمكن اتباع الخطوات التالية[306]:

- حساب المتوسط (القيمة المتوسطة) للمجموعة.
- حساب فرق كل قيمة عن المتوسط.
- حساب المتوسط للمربعات التي تم الحصول عليها في الخطوة السابقة.
- اختيار الجذر التربيعي للمتوسط المربع للحصول على الانحراف المعياري.

على سبيل المثال، لنفترض أن لدينا مجموعة من الأعداد: 2، 4، 4، 4، 5، 5، 7، 9. لحساب الانحراف المعياري، يمكننا اتباع الخطوات التالية:

حساب المتوسط: (2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 7 + 9) / 8 = 5.

حساب فرق كل قيمة عن المتوسط: (−3, −1, −1, −1, 0, 0, 2, 4).

مربع كل فرق: (9, 1, 1, 1, 0, 0, 4, 16).

حساب المتوسط للمربعات: (9 + 1 + 1 + 1 + 0 + 0 + 4 + 16) / 8 = 4.

اختيار الجذر التربيعي للمتوسط المربع: √4 = 2.

306) Lambros, Ann. (2002). Problem Based Learning in K-8 Classrooms. California: Corwin Press, Inc.

لذلك، الانحراف المعياري لهذه المجموعة من الأعداد هو 2.

يستخدم الانحراف المعياري في الإحصاءات وعلوم البيانات لقياس التشتت في البيانات وتحديد مدى تمثيل القيم المختلفة للمجموعة. كلما كان الانحراف المعياري أقل، كلما كانت القيم أقرب إلى المتوسط وكلما كان الانحراف المعياري أكبر، كلما كانت القيم أكثر تشتتًا حول المتوسط.

النقاط المعيارية والمعايير

في بعض الأحيان لا يكفي استخدام النقاط التي تم الحصول عليها من اختبار على حالها. على سبيل المثال، قد يكون من الضروري مقارنة أداء طفل في المدرسة مع أداء طفل آخر في مدرسة أخرى. ومع ذلك، إذا كانت كل مدرسة تستخدم نظامًا مختلفًا للتقييم، فقد يكون من الصعب المقارنة. لنفترض مثالاً ما: يتواجد طفل واحد في مدرسة يتم تقييمه على مقياس من 100. وهناك طفل آخر في مدرسة أخرى يتم تقييمه على مقياس من 4. ولنفترض أن الطفل الأول يحصل على 75 والطفل الآخر يحصل على 3.50. أي طفل هو الأكثر نجاحًا؟ هل يمكن اعتبار هؤلاء الطفلين متماثلين؟ يمكن الإجابة على هذا السؤال بطرق مختلفة. أحد الطرق هو تحويل نقاط الأطفال إلى نظام نقاط من 100. ولكن هذه العملية تستغرق بعض الوقت وعادة ما لا تستخدم كثيرًا. بدلاً من ذلك ، يتم استخدام طريقة أخرى تسمى النقاط المعيارية وهي نظام خاص لتقييم النقاط. تعطي النقاط المعيارية قياسًا لمدى ابتعاد العناصر في المجموعة عن المتوسط. إذا كنت تركز جيدًا ، يمكنك أن تدرك أن النقاط المعيارية ترتبط بشكل أساسي بمقياس الانحراف المعياري الذي يعرف بمقياس الابتعاد عن المتوسط. يعتبر النقاط المعيارية الأكثر شهرة في عالم الإحصاء هي النقاط Z والنقاط T[307].

نقاط Z ونقاط T

هي نظامان يستخدمان لتقييم النقاط في الإحصاء. نقاط Z هي قياس لمدى ابتعاد نقطة معينة عن المتوسط بوحدات الانحراف المعياري. على سبيل المثال، إذا كانت نقطة معينة تبعد بمقدار انحراف معياري واحد أعلى من المتوسط ، فإن النقطة Z لهذه النقطة ستكون +1. وإذا كانت النقطة تبعد بمقدار انحراف معياري واحد أقل من المتوسط ، فإن النقطة Z ستكون −1. يمكن أن تكون النقاط Z كسورًا أيضًا. على سبيل المثال ، إذا كانت النقطة تبعد بمقدار انحراف معياري واحد ونصف أعلى من المتوسط ، فإن النقطة Z ستكون +5 .1.

307) Lubl_n, Jack_e. (2003). "Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning", Centre for Teaching and Learning. http://www2.warw_ck.ac.uk/serv_ces/ldc/development/ pga/_ntrotandl/resources/2aideepi surface strategi ciapproachesi to_learning.pdf adres_ne 11.07.2015 tarihinde erişilmiştir.

نقاط T هي نظام مشابه للنقاط Z وتستخدم في الإحصاء أيضًا. تعتمد نقاط T على توزيع مختلف يسمى توزيع T. يستخدم غالبًا في الأبحاث التجريبية وعندما يكون لدينا عينة صغيرة (عادة أقل من 30 عنصرًا). عند استخدام النقاط Z والنقاط T ، يمكننا تقدير مدى تفوق أو تأخر القيمة المقيَّمة عن المتوسط. تسمح لنا هذه النقاط بتحديد موقع القيمة ضمن التوزيع العام للبيانات وتقديمها بشكل مقارن.

على سبيل المثال ، إذا كان مجموعة من الأطفال يلعبون بلعبة وتم قياس وقت لعب كل طفل بشكل منفصل ، فيمكن استخدام النقاط Z أو النقاط T لتحديد ما إذا كان وقت لعب طفل معين أعلى أو أقل من المتوسط للمجموعة بشكل يتجاوز مجرد النقاط المطلقة.

النقاط T مشتقة من نقاط Z عن طريق ضربها في العدد 10. على سبيل المثال، إذا كانت نقطة Z لشخص ما +1، فإن النقطة T ستكون +10. وبالتالي، تكون النقاط T أعدادًا صحيحة إيجابية ولا تحتوي على قيم سالبة.

تسهم النقاط T في تسهيل استخدام النقاط Z وتلبية نطاق أوسع من المستخدمين. ونظرًا لأنها أعداد صحيحة إيجابية، فإنها أكثر فهمًا وتفسيرًا. بالإضافة إلى ذلك، فإنها تحمل نفس المعلومات المقدمة بواسطة النقاط Z، أي تظهر مواقع الأفراد ضمن التوزيع.

تمكن النقاط T أيضًا من مقارنة الأفراد بين مجموعات مختلفة. على سبيل المثال، إذا كانت نقطة T لشخص ما +10، ونقطة T لشخص آخر +15، فيمكننا الاستنتاج بأن الشخص الثاني يحقق نجاحًا أعلى.

لا تفقد النقاط T المعلومات مع مرور الوقت. يمكن استخدامها في التقييمات طويلة المدى مثل النقاط Z وتحتفظ بمعناها على مر السنين.

توفر النقاط T مزيدًا من المعلومات من النقاط Z نظرًا لأنها تحمل معلومات انحراف معياري ومتوسط في نفس الوقت. وبالتالي، يساعدنا في فهم مواقع الأفراد ضمن المجموعة بشكل أفضل.

في الختام، توجد مزايا هامة في استخدام النقاط Z. ومع ذلك، نظرًا لاحتوائها على قيم سالبة في الحياة اليومية، فلا تستخدم على نطاق واسع. ولذلك، تم إنشاء نظام نقاط T لجعل القيم السالبة في النقاط Z

إيجابية وجعلها أكثر استخدامًا للمستخدمين. تُعتبر النقاط T بديلاً مفضلاً؛ حيث تحمل نفس المعلومات ويمكن تفسيرها بسهولة(308).

تُعتبر القيمة 50 كقيمة افتراضية. يتم اعتبار الانحراف المعياري 10 وليس 1. وبذلك يتم الحصول على النقاط T. فيما يلي يتم عرض النقاط T المقابلة لقيم Z. كما هو موضح في المثال8.3، عندما يكون المتوسط هو هذه القيمة، فإن قيمة Z المقابلة ستكون صفر. وعندما تكون قيمة Z هي 1+ ، فإن القيمة المقابلة للنقاط T تكون 60. وعندما تكون قيمة Z هي −2 ، فإن القيمة المقابلة للنقاط T تكون 30.

كما يمكن ملاحظة أن القيم T هي قيم إيجابية عند مقارنتها بالقيم Z وتشبه الأعداد في النظام المئوي. ولذلك، فهي قيم أكثر وضوحًا وفهمًا. في العديد من الامتحانات الوطنية في بلدنا، يتم الإعلان عن نتائج الطلاب بواسطة النقاط T. وبذلك يتم تحديد مدى نجاح كل طالب في الفئة التي ينتمي إليها بسهولة.

لفهم قيم T بشكل أفضل، دعنا نقدم مثالًا. تخيل أنه لدى طفل يبلغ من العمر 6 سنوات نقطة ذكاء تبلغ 40 من أصل 100. ولنفترض أن قيمة Z المقابلة قد تم حسابها ووجدت أنها 2+. في هذه الحالة، يمكننا استخدام الشكل أعلاه لمعرفة المقابل الخاص بذكاء هذا الطفل من حيث القيمة T. يمكننا أن نرى أنه عندما يكون قيمة Z هي 2+ ، فإن قيمة T تكون 70. وبالتالي، يكون ذكاء الطفل هو 70 كقيمة T. هذه القيمة تعادل قيمة 2+ Z. يكون ذكاء الطفل أعلى من المتوسط بمقدار انحراف معياري واحد.

العادة

المفهوم العام للمصطلح "العادة" لا يستخدم في الحياة اليومية بالمعنى الذي يستخدمه العلم. في السياق العلمي، المصطلح "العادة" يعني المتوسط الجماعي. وكلمة "عادي" مشتقة من هذا المفهوم، حيث تعني "ما يتوافق مع العادة"، أي ما يتوافق مع المتوسط الجماعي للمجموعة. وكما ذكرت سابقًا، عندما يكون توزيع المتوسط الجماعي طبيعيًا، يكون القيمة الأكثر شيوعًا هي المتوسط. وبناءً على ذلك، يمكننا القول إن غالبية المجتمع تعكس المتوسط الذي يعتبر مقبولًا.

تعتبر مفهوم العادة مهمًا جدًا في تطور الطفل. يتم تحديد ما إذا كان تطور الطفل طبيعيًا (متوسط–عام–غالبية) أم لا بالاقتراب من القيم العادية. يتم تحديد ذلك من خلال النظر إلى متوسط المجموعة التي ينتمي إليها الطفل فيما يتعلق بالطول والوزن والقدرات الجسدية والعقلية.

308) Centre for Teach_ng and Learning. (2014). “Deep, Surface and Strategic Learning”, http://scu.edu.au/teach_nglearn _ng/download.php?doc_id=12877 adresine 11.07.2015 tarihinde erişlmiştir.

عند تحديد العادات، يتم اتباع الخطوات التالية[309]:

- يتم تحديد متوسط المجموعة التي سيتم تحديد العادة لها في البداية.
- ثم يتم تحديد مدى الانحراف عن هذا المتوسط سيتم اعتباره غير طبيعيًا. وفي هذه المرحلة، يكون الحد العادة المستخدم عادةً هو المسافة التي تزيد عن أو تقل عن المتوسط بـ 1 انحراف معياري.

على سبيل المثال، دعنا نفترض أن متوسط طول الأولاد عند سن 3 سنوات هو 80 سم. ولنفترض أن انحراف الطول لدى الأولاد هو 3 سم. في هذه الحالة، سيتم اعتبار أن الطول طبيعيًا إذا كان يقع بين 74 سم و 86 سم، أي أنه يقع ضمن حدود الطول الطبيعي. إذا كان طول طفل يبلغ 3 سنوات أكبر من 86 سم أو أقل من 74 سم، فسيعتبر هذا الطفل غير طبيعي من حيث الطول.

عند تحديد العادات، يجب أن يؤخذ في الاعتبار المفاهيم المتعلقة بالعينة والشاملة والعلاقة بينهما التي تم ذكرها في بداية العرض. عند تحديد عالمفاهيم العادة، يجب أن يتم مراعاة العينة التي تم استخدامها وتمثيلها للمجتمع. إذا لم تكن العينة تمثل الشامل، فقد يؤدي ذلك إلى تحديد قيم عادية خاطئة. إذا لم تكن العينة تمثل الشامل بشكل كافٍ، فقد يتم مقارنة قيم الأفراد بقيم أخرى تعتبر عادية ولكنها في الواقع لا تعكس المتوسط الجماعي للمجموعة. يوجد حاجة في بلدنا للعديد من الدراسات العادة المتعلقة بتطور الأطفال الطبيعيين[310].

الترابط

غالبًا ما يثير الفضول ما إذا كانت هناك علاقة متبادلة بين متغيرين مختلفين في الدراسات. هل يزداد الذكاء عند زيادة كمية استهلاك السكر؟ هل تصبح العظام أقوى عند زيادة كمية شرب الحليب في اليوم؟ هل تحدث تأخرات في المعرفة أو الكلام عند زيادة وقت الأطفال أمام التلفزيون؟ هل يتحسن الصحة النفسية للطفل عند زيادة الوقت الذي يقضيه مع الطفل؟ هذه الأسئلة تتعلق بوجود علاقة بين المتغيرين، وتظهر بأشكال مختلفة. يُطلق على القيمة المحسوبة لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرين، وفي حالة وجودها، فإن مدى هذه العلاقة وطبيعتها (ما إذا كان المتغير يزداد أو ينقص بزيادة المتغير الآخر) باسم الترابط.

309) Bonvell, Charles C. (2000). “Active Learning: Creating Exci- tement in the Classroom”, http://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/active learning icreatingi excitementi ini the classroom.pdf adresine 11.07.2015 tari hinde erişilmiştir.
310) B_ggs, J., ve Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University. Berkshire: Oxford University Press.

تتراوح قيمة الترابط بين و1.00−1.00. يمكن أن تأخذ قيمًا مثل +0.89 أو −0.56. يشير الرمز الذي يسبق قيمة الترابط (+ أو −) إلى طبيعة الترابط (ما إذا كان المتغير يتزايد مع زيادة المتغير الآخر أم يتناقص). إذا كان الرمز +، فهذا يعني أن المتغيرين يتزايدان معًا. على سبيل المثال، إذا تم حساب معامل الترابط بين كمية استهلاك السكر يوميًا وتكرار حدوث تسوس الأسنان وكانت قيمة معامل الترابط هي +0.81، فذلك يعني أن كمية استهلاك السكر تزداد مع زيادة تكرار حدوث تسوس الأسنان. الجزء العددي من قيمة الترابط يعبّر عن قوة العلاقة. إذا كانت القيمة مرتفعة (تقترب من 1.00)، فهذا يعني أن العلاقة قوية وعالية. إذا كانت القيمة قريبة من 0.00، فذلك يعني أن العلاقة ضعيفة. إذا كانت القيمة تقترب من 0.00، فذلك يعني أنه لا يوجد ترابط بين المتغيرين. إذا كان معامل الترابط 0.50 تقريبًا، فذلك يعني أن الترابط متوسط المستوى.

استنادًا إلى المثال السابق، تم حساب الترابط بين كمية استهلاك السكر وتكرار حدوث تسوس الأسنانوجد أن قيمة الترابط هي +0.81. وبالتالي، يمكن أن يستنتج أن هناك ترابط قوي بين كمية استهلاك السكر وتكرار حدوث تسوس الأسنان(311). بالمثل، الترابط السلبي يشير إلى أن المتغيرين يتناقصان معًا. على سبيل المثال، يمكن أن ندرس الترابط بين وقت مشاهدة التلفزيون اليومي لدى الأطفال البالغين من العمر 2 سنة ومستوى الكفاءة في الكلام. إذا تم حساب قيمة الترابط ووُجد أنها − 0.94، فهذا يعني أن وقت مشاهدة التلفزيون يتناقص مع زيادة مستوى الكفاءة في الكلام. ونظرًا لأن القيمة المحسوبة هي 0.94، يمكن أن نستنتج أن هناك ترابطًا عاليًا جدًا وسلبيًا بين وقت مشاهدة التلفزيون اليومي ومستوى الكفاءة في الكلام.

في النهاية، تم حساب الترابط بين وقت مشاهدة التلفزيون اليومي لدى الأطفال البالغين من العمر 2 سنة ومستوى الكفاءة في الكلام ووُجد أنه −0.94. وبالتالي، يمكن أن يفهم أن وقت مشاهدة التلفزيون اليومي ينخفض مع زيادة مستوى الكفاءة في الكلام لدى الأطفال البالغين من العمر 2 سنة. الترابط هو مفهوم أساسي في مجال الإحصاء، وهو أحد المفاهيم التي يتم الوقوع في أخطاء في تفسيرها. لذا يجب توضيح كيفية تفسير الترابط بشكل صحيح وتحديد حدوده. **فيما يلي بعض النصائح الصغيرة حول كيفية تفسير الترابط وكيفية عدم تفسيره بشكل صحيح:**

أ. الترابط هو قيمة تعتمد على المجموعة: يمكن أن يختلف معامل الترابط من دراسة إلى دراسة حتى لو تمت دراسة نفس الموضوع. في الواقع، يمكن أن يبدو بأنه لا يوجد أي ترابط بين المتغيرات في دراسة

311) Yılmaz, A. (2001). “İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot”. Milli Egitim Dergisi, 150.

تجريبية أخرى على عكس الدراسة السابقة التي أظهرت وجود علاقة قوية. لذلك، ينبغي أن يتم الانتباه إلى عمليات اختيار العينة عند إجراء دراسات الترابط وتعميم النتائج.

ب. أن تكون القيمة السلبية لمعامل الترابط لا تعني أن القيمة منخفضة: قيمة الترابط −0.61 تشير إلى وجود علاقة أعلى من قيمة الترابط +0.50. يمكن أن تُعتبر معامل الترابط نظامًا ثنائيًا. الجزء الأول هو اتجاه الترابط. يشير العلامة إلى اتجاه العلاقة. الجزء الثاني هو القيمة الرقمية للترابط. حتى إذا كانت القيمة سالبة، فإنها تشير إلى كمية العلاقة، وكلما كانت القيمة أكبر، زادت قوة العلاقة.

ج. لا يمكن تفسير معامل الترابط بمفرده كعلاقة سببية: على سبيل المثال، إذا كانت هناك علاقة ترابط تبلغ −0.94 بين فترات مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال البالغة من العمر 2 سنة وقدرتهم على الكلام، فإن ذلك لا يعني أن مشاهدة التلفزيون تقلل من قدرتهم على الكلام أو أن سبب ضعف قدرتهم على الكلام هو زيادة فترات مشاهدة التلفزيون. يشير الترابط فقط إلى وجود علاقة بين المتغيرين، وإذا كان هذا الترابط ذو طابع سببي أم لا، فيمكن تحديده من خلال نوع خاص من البحوث المعروفة بالأبحاث التجريبية التي تتطلب التحكم في العديد من المتغيرات. يمكن توجيه الاستنتاج الوحيد الممكن هنا هو: يُلاحظ أترابط عالٍ بين فترات مشاهدة التلفزيون لدى الأطفال البالغة من العمر 2 سنة وضعف قدرتهم على الكلام. يُعتبر الترابط علاقة ذات اتجاه واحد، أي أنه يشير إلى أن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون لفترات طويلة يكون لديهم قدرة منخفضة على الكلام. بالمثل، إذا كان لدى الأطفال قدرة منخفضة على الكلام، فقد يكون لديهم فترات مشاهدة التلفزيون الطويلة[312].

ملخص

الإحصاء هو نهج منهجي للتفكير يستخدم البيانات بدلاً من الاستنتاجات العشوائية في حياتنا اليومية. يقدم الإحصاء نهجًا متكاملًا للتفكير المنهجي والتحليل والتنظيم والمقارنة. ومن خلال المفاهيم الإحصائية الأساسية مثل المتوسط والانحراف المعياري والنقاط القياسية، يمكننا تحديد معدل البيانات وتوزيعها ومقارنة النتائج في مختلف المجالات.

يساعد الإحصاء أيضًا في مجالات مثل اختيار العينات والتوزيع الطبيعي والارتباط، وتفسير المتغيرات. وعلى سبيل المثال، يساعد التوزيع الطبيعي في تحليل النتائج البحثية وتقييمها بناءً على نموذج محدد.

312) Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Eg_t_mde ölçme ve degerlend_rme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.

كما يوفر مفهوم الانحراف المعياري مؤشرًا على مدى انحراف القيم بعيدًا عن المتوسط. ويتيح مفهوم النقاط القياسية مقارنة النتائج المختلفة التي تم تقييمها على مقياس مختلف.

في مجال تطوير الطفل، يساعد الإحصاء في تحديد ما إذا كانت مهارات الطفل في المجالات مثل الذكاء والقدرات تظهر انحرافات عن المتوسط والطبيعي. ويمكن استخدام هذه المفاهيم لتحديد مدى تأقلم الأطفال مع المعايير الاجتماعية والجسدية. ومع ذلك، يجب استخدام الأدوات الإحصائية بشكل صحيح للحصول على تقييمات دقيقة.

قائمة المصادر والمراجع

- إبراهيم. عبدالله. (2001). تنظيمات المناهج وتخطيطها. عمان- الأردن، دار الشروق.
- ابراهيم، محمد الشافعي وزملائه. (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد .الطبعة الأولى .السعودية . مكتبة العبيكان للنشر.
- إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة. (1986). المناهج المعاصرة. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.2 ط.
- إبراهيم، عبدالله محمد. (2004). المنهج المدرسي المعاصر.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الرابعة.
- ابراهيم، عبدالله. (2008). المنهج المدرسي. عمان: المكتبة الوطنية.
- أمين، زينب. (2002). مقدمة في تخطيط البرامج التعليمية. المنها: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، فريد. (1997). أبجديات البحث في العلوم الشرعية. منشورات الفرقان – مطبعة النجاح، المغرب: الدار البيضاء، ص.23.
- بوحويج، مروان. (2006). المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسسها، عملياتها. دار الفكر: مصر.
- الجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة :عالم الكتب. 3ط.
- الجمل، نجاح يعقوب. (1983). نحو منهج تربوي معاصر.عمان
- حسن ، شوقي محمود (2012). تطوير المناهج : رؤية معاصرة . مصر.
- حسن، عبد محمد. (2001). تقويم التدريس الجامعي .مجلة العلوم الإنسانية، البحرين.
- حمدان، محمد زياد (2002). المناهج المدرسية المعاصرة:عناصرها ومصادرها وبناءها. عمان:دار أسامه
- خريسان باسم علي (2001). العولمة والتحدي الثقافي. بيروت: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- الخوالدة، محمد محمود (2004). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمان: دار المسيرة.
- الخولي، محمد علي. (2011). المنهج الدراسي: الأسس والتصميم والتطوير والتقييم. الاردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع
- الربيعي، محمود داوود سليمان. (2006). طرائق التدريس المعاصرة. الاردن: عالم الكتب الحديث.

- زيتون، حسن حسين. (2010) . مدخل الى المنهج الدراسي رؤية عصرية. الرياض: دار الصولتية للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد. (2004). المنهج المدرسي المعاصر. الأردن: دار الفكر.
- [1]سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبد الله محمد. (2008). المنهج المدرسي المعاصر. عمّان: دار الفكر. ط5.
- السيد، ماجدة (2008). المناهج وتطويرها، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن. (2003). المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. ط3.
- شوق، محمود أحمد. (١٩٩٥). تطوير المناهج الدراسية. الرياض: دار عالم الكتب.
- الطافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها. تطويرها. تنفيذها.عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.
- شاهين، نجوى عبد الرحيم. (2006). أساسيات وتطبيقات في علم المناهج. القاهرة: دار القاهرة . ص14.
- الشافعي، ابراهيم محمد وزملائه. (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد. الطبعة الأولى. السعودية . مكتبة العبيكان للنشر.
- شاهين، نجوى عبد الرحيم. (2006). أساسيات وتطبيقات في علم المناهج ،دار القاهرة– القاهرة
- شحاته، حسن. (2003). المناهج المدرسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. ط3
- الشمري، هدى. (2009). المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث، عمان – الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- شوق، محمود أحمد. (1995). تطوير المناهج الدراسية . الرياض: دار عالم الكتب.
- طا، إبراهيم محمد(2003). المناهج بين الأصالة والمعاصرة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. ص29.
- الطلافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة 12-13ابريل 2006م، 2272-.310
- العجمي، مها بنت محمد. (2005). المناهج الدراسية أسسها مكوناتها تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية . الرياض: مطابع الحسيني.
- عطية، محسن. (2003). الجودة الشاملة والمنهج. عمان – الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي، محمد. (2003). تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج. القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي، محمد. (2011). المنهج المدرسي (تصميمه- تخطيطه- تنظيمه- تقويمه). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عميرة، إبراهيم. (2009). المنهج وعناصره. القاهرة: دار المعارف.
- العنزي، سلامة بن عواد. (2017). **فاعلية تطوير وحدة دراسية من كتاب لغتي الجميلة وفق معايير الاقتصاد المعرفي في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية** .رسالة ماجستير، جامعة الجوف، الجوف.
- عزيز، مجدي. (1999). تنظيمات المناهج المعاصرة. القاهرة: مكتبة الأمجلو المصرية.

- عبدالحميد، سعيد (2014). المناهج المدرسية بين الأصالة والمعاصرة، الرياض، مكتبة الرشيد.
- الغامدي، علي بن عوض علي. (2019). **توظيف الآي باد في التدريس لتلاميذ الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 لتطوير التعليم دراسة وصفية .**المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية (عدد 6، ص 53-110). جمهورية مصر العربية.
- فرج، عباللطيف. (2007). صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة كاظم. (2003). المدخل إلى التدريس. الأردن، ص 21.
- قاسم، عاشور راتب. (2004). المنهج بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة. ص38.
- اللقاني، حسين. (2008). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- القضاة، بسام محمد وأبو لطيفة، رائد فخري والخوالدة، مؤيد أحمد وعساف، محمد عارف (2014). **المنهج المدرسي معارف نظرية وتطبيقات عملية** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- قلبي، رشدي. (2000). التقويم وتطوير الأهداف التعليمية، التقديم كمدخل لتطوير التعليم، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية.
- قنديل، أحمد ابراهيم. (2007). المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.
- مازن، حسام الدين محمد عبد المطلب (2007). أصول المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي .القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للطباعة والنشر.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2011). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة . ط9
- الوكيل، حلمي احمد. (1991) .تطوير المناهج القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات.
- اللقائي، احمد حسين، وعودة. (1989). تطوير مناهج التعليم"، عالم الكتب ،القاهرة.
- اللقاني ،أحمد حسين. (1995). تطوير مناهج التعليم. القاهرة: عالم الكتب. ط 1.
- كمب، جبرولد (1987). تصميم البرامج التعليمية، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- محمد. زبيدة (2013). اتجاهات حديثة في تقويم المناهج، المنصورة، ج.م.ع.، دار الأصدقاء للطباعة.
- محمد، زبيدة (2013). تصميم المناهج الدراسية وتظيماتها، المنصورة، ج.م.ع.، دار الأصدقاء للطباعة.
- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود. (2011). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ط9.
- مركز تطوير تدريس العلوم. (2002). أعمال مؤتمر المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم وندوات المركز، جامعة عين شمس.
- المفتي، محمد أمين. (2011). أسس بناء المناهج وتنظيماتها . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. 4 ط.
- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (2011). اسس بناء المناهج وتنظيماتها. عمَان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ط4.
- الوكيل، حلمي احمد. (1991). تطوير المناهج . القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
- يوسف، فادية (2006). المناهد الدراسية في عصر المعلوماتية، المنصورة، ج.م.ع.، عامر للطباعة والنشر.



- يونس، فتحي يونس وآخرون. (2004). المناهج الأسس-المكونات - التنظيمات-التطوير عمّان: دار الفكر.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). "Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü,.
- Adnan, M. (2017). Evaluation of the Curriculum as a Framework for the Development of Islamic Education. Al-Idaroh, 108-129.
- Aini, S. et al. (2019). Evaluation of Authentic Assessment Implementation in Public Elementary School 101775 Sampali, Deli Serdang Regency Academic Year 2019/2020. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal. P.29-40.
- Aksu, M. (1989). "Sorun Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi". Sorun Çözme Yöntemleri Sempozyumu (29-30 Eylül 1988). Ankara.
- Ali, M. (2009). Curriculum Development in Schools. Bandung: Sinar Baru Algensindo.
- Aggarwal, J. C. (1990) Curriculum Reforms in India; World Overview, Delhi, Doaba House Book Sellers and Publishers.
- Ak, Şerife. (2008). "Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Kavramsal Analiz", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 8:3, ss.693-720.
- Akdur, Tunç Erdal ve Hacer Merve Kurbanoglu (2015). "Scientix Projesi: Sorgulamaya Dayalı Fen ve Matematik Egitim_", XVII. Akademik Bilim Konferansı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 4-6 ubat 2015.
- Anonymous, C. (2003). Learning in Action, The George Lucas Educational Foundation.
- Apliliani, R. (2016, October 17). http://rosiapril.blogspot.com/. Retrieved December Monday, 20121, from Curriculum Evaluation Function: http://rosiapril.blogspot.com/2016/10/function-evaluation-kurikulum.html
- Arıcı, H . (2010). **Istatistik Yöntemler ve Uygulamalar**, Ankara,Pegem Akademi Yayınları.
- Armstrong, D. G. ve Savage, T. V. (1990). Secondary education. Second edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- Aydın, Ayhan. (2004). Gel___m ve Ögrenme Psikolojisi. Ankara: Tekagaç Eylül Yayınları.
- Ba, Gükhan. (2011). "Çoklu Zekâ Kuramının Ögrenme- Ögretme Süreçlerine Yansıması", Bilim ve Aklın Aydınlıgında Egitim, Sayı: 138-139, ss.14-28.
- Babacan, Tugba. (2012). "Sınıf Ögretmenleri Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zekâ Alanları Arasındaki İlişkinin

İncelenmesi", Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamı Yüksek Lisans Tezi.
- Baykul, Y. (1997). **Istatistik Metodlar ve Uygulamalar**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y., Gelbal, S., Kelecioglu, H. (2001). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Ankara: MEB yayınları
- Baykul, Y. (2010). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme (Klasik Test Kuramı ve Uygulamaları)**, Ankara. Pegem Akadem _ Yayınları
- Bigdoli, H. (2004). *The Internet encyclopedia*, Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Biggs, J., ve Tang, C. (2007). Teach_ng for Quality Learning at University. Berkshire: Oxford University Press.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1992). Reaching potentials: Introduction. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young ch_ldren*. Washington, DC: NAEYC
- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice _n early ch_ldhood*
- Bredekamp, S. (1990). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme "Kaynak Metinler". Konya: Kuzucular Ofset.
- Bonvell, Charles C. (2000). "Active Learning: Creating Exc_- tementin the Classroom", http://www.ydae.purdue.edu/ lct/hbcu/documents/active_learning icreatingiexci tementini the_classroom.pdf adresine 11.07.2015 tari- hinde erilmitir.
- Bggs, J., ve Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning at University. Berkshire: Oxford University Press.
- Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Egitimde ölçme ve degerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.
- Çalışkan, Hasan. (2001). "Online (Çevrim içi) Eğitim ve İşbirligi Takımlarına Dayalı Ögrenme". Kurgu Dergisi. Sayı:18, ss.187-198.
- Centre for Teach_ng and Learn_ng. (2014). "Deep, Surface and Strategic Learn_ng",http://scu.edu.au/teach_nglearn_ng/download.php?docid=12877 adres_ne 11.07.2015 tar_h_nde erilmitir.
- Coield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). "Should We be Using Learning Styles? What Research has to Say to Practice." The Learning and Skills Research Centre.

http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1540.pdf web adresinden 14.03.2006 tarihinde edinilmitir.

- Chacon-Moscoso, S. M. T Anguera-Argilaga, J, Antonio, P. GH and F. P. Holgado-Tello (2002). ‘A mutual catalytic role of formative evaluation : the interdependent roles of evaluators and local programme practioners’, Evaluation 8(4); 413 – 432.
- Çivi, C. (2008). Öğrenmeyi öğrenmek, Sünbül, A. M. (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar* (S.285-294), Konya: Eğitim AkademiYayınları.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). A guide to teaching practice. (5th ed.) London: Rutledge Flamer.
- Coield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). “Should We be Using Learning Styles? What Research has to Say to Practice.” The Learning and Skills Research Centre. http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1540.pdf web adresinden 14.03.2006 tar_h_nde edinilmitir.
- Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. *Egitimde ölçme ve degerlendirme* (Ed: S. Tekindal). Ankara: Pegem Akademi, ss.91-126.
- Çolak, Esma ve Seval Fer. (2007). “Ögrenme Yaklaiımları Envanterinin Dilsel Eidegerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:16, Sayı:1, ss.197-212.
- Cornet, C.E. (1983). What You Should Know about Teaching and Learning Styles. Phi Delta Kappan.:Fastback 191. (ERIC No: ED228235)
- Cornford, I. R (2003). “Learning-to-learn Strategies as a Basis for Effective Lifelong Learning”. International Journal of Lifelong Education, 21(4), 357–368.
- David. (2000). **Psychology of Teach_ng and Learning in the Primary School.** London:Routledge.
- DeiBono, E. (1997). Altı şapkalı Düşünce Teknigi. Istanbul: Remzi Kitabevi
- Demirel, Ö. (2004). Ögret_mde Planlama ve Degerlendirme Öğretme Sanatı. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Dembo, Myron H. (2000). Motivation and learning strategies for college success. London: Lawrence Erlbaum
- Dembo, Myron H. (2000). Motivation and learning strategies for college success. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Egitimde Program Geliştirme. 11. Baskı, Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2001). “Öğretimde Yenilikler”. Öğretimde Planlama ve Degerlendirme. Ed.: M. Gültekin Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları..



- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve E. Yağcı (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Derry, S. ve D. A. Murphy. (1986). "Designing Systems iat Train Learning Ability:From Theory tyo Practice". Review of Educat_onal Research." 56(1), 1 -39.
- Deveci, H. (2003). Sosyal Bilgiler Ders_nde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akadem_k Ba_arılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1455.
- Ediger M. & Rao, D.B. (2003b). Philosophy and curriculum. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Ediger, M. & Rao, D.B (2003b). Elementary curriculum improvement. New Delhi, Discovery Publishing House.
- Erden, Münire. (1990). Sosyal Bilgiler Ögretim_. Ankara: Alkım yay.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, *5*(1), 13.
- Eacute, J. & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century:
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: MeteksanLmt. iti.
- Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102-106.
- Farooq, R.A. (1994). Orientation of Educationists. Islamabad Pakistan. ASPIRE
- Felder, R.M. ve Brent, R. (2005)." Understand_ng Student Differences".. Journal of Engineering Education, 94(1), 57-72.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Fleege, P.O., Charlesworth, R., Burts, D.C., & Hart, C.H. (1992). Stress begins in k_ndergarten: A look at behavi or dur_ng standard_zed testing. *Journal of Research in Childhood Education, 7*(1), 20– 26.
- Fraenkel, j. R. & Wallen, N. E. (1993). How to design and evaluate research in education (2nd ed.) New York: McGraw-Hill Inc.
- Froyd, Je_rey ve Nancy S_mpsons. "Student-Centered Learning Address_ng Faculty Quest_ons about Studentcentered Learning", http://ccl_conference.org/f_les/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf adresine 13.07.2015 tarihinde erişlmiştir.
- Gagne, R. M. (1988). Principles of instructional design. Ch_- cago: Halt, Rinehart ve Winston.



- Galanouli, D., C. Murphy and J. Gardner (2004), “Teachers’ Perpections of ie Eiectiveness of ICT-Competence Training”, Computer Education 43, 63-79.
- Gardner, Howard. (1999). Çoklu Zeka-Görü_me ve Makaleler. Çev.: Meral Tüzel. İstanbul: Enka Okulları Yayınları
- Gay, L. R. (2002). Educational research, competencies for analysis and application. (5th ed.) Islamabad: National Book Foundation
- Govt. of Pakistan. (1999). National bureau of curriculum and textbooks (Curriculum Wing) organization and functions. Islamabad. Ministry of education.
- Govt. of Pakistan. (2002). National Curriculum social studies for classes VI-VIII. Islamabad. Ministry of Education, Curriculum Wing.
- Govt. of Pakistan. (1992). National education policy. Islamabad. Ministry of education.
- Govt. of Pakistan. (1998). National education policy. Islamabad. Ministry of education.
- Gözütok, D. (2000). Ögretmenligimi geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gunter. M. A. Estes, T. H. ve J. Scwab. (1999). Instruct_on- A Models Approach. USA: A Viacom Company.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve degerlendirme*. Eskişehir: Açıkögretim Fakültesi Yayını No: 1802.
- Getswicki, C. (1999). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early childhood education*. Albany, NY: Delmar.
- Gözütok, D. (2000). Ögretmenliğimi geliştiriyorum. Ankara: S_yasal Kitapevi.
- Gunter. M. A. Estes, T. H. ve J. Scwab. (1999). Instruct_on- A Models Approach. USA: A Viacom Company.
- Gullo, D.F.(1992). *Developmentally appropriate teaching in early ch_ldhood*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Guraln_ck, M.J. (1990). Major accompl_shments and future directions in early ch_ldhood ma_nstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education, 10* (2), 1– 17.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning / Teaching Styles: Their Nature and Effects. In Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Program. Reston. VA: National Association of Secondary School Pr_nc_pals, USA.
- Gözütok, D. (2003). Türk_ye’de program geliştirrme çalışmaları. *Milli Egitim Dergisi*, 160.
- Gözütok, Dilek (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Bas.Yay.Dagıtım.



- Grounland, E. N. (1981). Measarement and Evaluation in Teaching. New York: Mcmillan Pub.
- Guba, E. G. and Y. S. Lincoln (1981). Effective Evaluation : Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *22*. http://yayim.meb.
- Gürol, M. & Sevindik, T.(2001). İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları, *İNET-TR 2001*, İstanbul
- Güven, M. (2004). Ögrenme Stilleri ile Ögrenme Stratejiler_ Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Güven , M. ve Kürüm, D. (2006). "Ögrenme Stilleri ve Eleiti- rel Düşünme Arasındaki Ilkiye Genel Bir Bakış". Sosyal Bilimler Dergisi. 6 (1), 75-89.
- Hamdi, MM (2020). EDUCATION CURRICULUM EVALUATION. Intizam, 66-75.
- Harasim, L. M. (1990). *Online education: Perspectives on a new environment*, New York: Praege
- Hanifah, I. (2014, May 27). http://istana-isna.blogspot.com/2009/05/form-evaluationcurriculum.html. Retrieved December Monday, 2021, from Curriculum Evaluation Form: http://istana-isna.blogspot.com/2009/05/form-evaluation-kurikulum.html
- Hasan, H. (2009). Curriculum Evaluation. Bandung: Rosdakarya Youth.
- Hartley, J. (1998). Learning and studying: A research perspective. London: Routledge.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*, London: Routledge.
- Howard, J. (2007). *Curriculum development, center for the advancement of teaching and learning*, Department of Education, USA: Elon University.
- Hutahaean, B. (2014). Development of a Multidimensional Curriculum Evaluation Curriculum Model for Competency-Based Curriculum. Education Horizon.
- Ibrahim, R., & Masitoh. (Nd). Curriculum Evaluation. Retrieved December Monday, 2021, from upi.edu: http://file.upi.edu/Direktori/FIP/JUR._PEND._LUAR_BIASA/196209061986011 AHMAD_MULYADIPRANA/PDF/Evaluasi_Kurikulum.pdf
- İnaltekin, Tufan ve Hakan Akçay (2012). "Fen ve Teknoloji Ögretmenliği Adaylarının Sorgulamaya Dayalı Fen Ögretimi Özyeterliliklerinin İncelenmesi", Niğde: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Egitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012.



- Julaeha, S. (2019). Curriculum Problems and Character Education Learning. Journal of Islamic Education Research, 157-182.
- Jacobsen, D., Eggen, P., Kauchak, D. ve Dulaney, C. (1985). Methods for teaching. USA: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
- Kahn, Peter ve Karen O'Rourke (2015). "Understanding Enquiry-Based Learning", http://www.a_she.org/read _ngs/2005-2/chapter1.pdf adres_ne 12.07.2015 tar_h_nde erişilmiştir.
- Kandır, A., Temel, F., Ç__ç_ba_ı, H. K., ve Erdem_r, N. (2004). Proje yakla_ımı ve program örnekler_. Istanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Kıran, Hüseyin. (2008). **Etk_l_ Sınıf Yönet_m_.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılaslan, Aydın. (2013). "Kimya Egitimi Ögrencilerinin Sorgulamaya Dayalı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri", Aiademik Sosyal Ara_tırmalar Dergisi. Yıl:1, Sayı:1, ss.12-22
- Kumari. S. & Srirastava, DS. (2005). Curriculum and Instruction. Delhi: Isha Books.
- Kolb, D. , Boyatzis, R. E. ve E Mainemelis, C. (2001). Experiental Learning Theory: Previous Research and New Directions. R. J. Sternberg ve L. F. Zang (Ed.), Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles. Mahwah: Lawrance Erlbaum Associates.
- Kolb, D. (1984). Experiental Learning –Experience as the Source of Learning and Development-. New Jersey: Prentice Hall.
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (2004). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices _n early ch_ldhood educat_on.* Upper Saddle R_ver, NJ: Pearson.
- Kumtepe, A. T. (2013). *Okulöncesi egitimde gelişimsel uygulamalar ve bütünleştirilmiş program*. Içinde A. Arıkan (Ed.), Özel öğretim yöntemleri II (ss. 153-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kuru Çetin, Saadet. (2012). "Sosyo-Teknik Sistem Kuramı ve Sosyo-Teknik sistem Kuramının Eğitime Yansımaları", **CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt:10, Sayı:2, ss. 52-63.
- Lambros, Ann. (2002). Problem Based Learningin K-8 Classrooms. California: Corw_n Press, Inc.
- Lambros, Ann. (2002). Problem Based Learningin K-8 Classrooms. California: Corwin Press, Inc.
-
- Lewy, A, (1977) "Handbook of Curriculum Evaluation (UNESCO)," New Yok, Longman.
- Lindsay, J. (2004). What the data really show: direct instruction really work. Retrieved on 06-08-2008 form http://www.jeffindsay.com/EducDataShtml.

- Lublin, Jackie. (2003). “Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning”, Centre for Teaching and Learning. http://www2.warw_ck.ac.uk/serv_ces/ldc/development/
- Marsh, C. J. (2004). Key concepts for understanding curriculum. (3rd ed.) London: Rutledge.
- Martin, P.; Bateson, P. (2007). *Measuring behaviour: An introductory gu_de*. Cambridge: University Press.
- Mayer, R. E.(1988). “Learning Strategies: An Overview”, Learning and Study Strategies. New York: Academic Press.
- Mayer, R. E.(1987). Educat_onal Psychology: A Cognitive Approach. USA: Little, Brown and Company Limited.
- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/lei Mode Techniques. Revised Edition. Oak Brook, IL: Excel, Inc.
- McGee C. (2005) Teachers and curriculum decision-making. New Zealand: Thomson.
- Memon, M. (1999) A personal reflection on the curriculum development process in Pakistan, Education 2000, Vol 3.
- Mcleod, Joyce, Jan Fisher ve Ginny Hoover. (2003). **ie Key Elements of Classroom Management.** Virginia: Association for Supervision and Curr_culum Development.
- Millis, Barbara. (2010). “Promot_ng Deep Learning”, ie Idea Center, http://_deaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/ IDEAI Paper47.pdf adresine 11.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okulöncesi eğitimi programı.* Ankara: Yazar.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *Milli Egitim Bakanlıgı özel egitim ve rehberlik hizmetleri yönetmeliüi*. Erişim Tarihi: 8 Ağustos 2015, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: Asystems view of online learning* (3. baskı). Belmont, CA:Wadsworth.
- Mukhneri. (2010). Education Supervision. Jakarta: BPJM Press.
- Namlu, A. Gürcan. (1999). Bilgisayar Destekli İşbirlikli öğrenme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Nicolson, S., & Shipstead, S.G. (2002). *irough the looking glass* (3rd edition). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education*, Cardiff, UK: Nelson Thornes.
- Nisbet, J. ve J. Shucksmith. (1986). Learning Strategies. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nicholls, A. and Nicholls, S. H. (2003): Developing a Curriculum third Edition London: George Allen and Unwin.



- Norr_s, S. P. ve Enn_s, R. H. (1989). Evaluating Criticalinking. Teaching inking. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, CA, M_dwest Publications.
- Nurkancana, W. (1986). Education Evaluation. Surabaya: National Effort.
- Seefeldt, C. & Galper, A. (1998). Continuing issues in early childhood education. Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall.
- O'Malley J. M. ve ötekiler. (1985). "Learning Strtategy Applications with Students of English as a Second Language". TESOL Ouarterly. 19: 557-585.
- Orphans, R. (2006). Curriculum Development and Around the Education Unit Level Curriculum (KTSP). Surabaya: Unesa University Press.
- Ömeroğlu, Esra. (2012). "Okulöncesi Eğitim Ortamlarının Özellikleri", **Özel Ögretim Yöntemleri -I.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi_ Açıkögret_m Fakültes_ Yayını No:1545. Whitebread,
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Önder, A. (1999). Yaşayarak öğrenme için eğitici drama (Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ozan, Ceyhun ve Muhammet Çiçi. (2013). "Egitim Fakültesi Ögrencilerinin Ögrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi", Pegem Eğitim ve Ögretim Dergisi. Cilt: 3, Sayı: 1, ss.55-66.
- Özer, Bek_r (2003). "Ögrenmeyi Ögretme", Ögretimde Planlama ve Degerlendirme. Ed.: M. Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss.161-173.
- Patton, M. Q. (1997). Utilization-focused Evaluation, 3rd edn., Newbury Park, C. A. : Sage.
- pga/_ntrotandl/resources/2a_deep_surface strategic iapproachesi to ilearning.pdf adresine 11.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Popham, W. J. (2001). *ie truth about testing: An educator's call to act_on*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Posner, G. J. (1992). Analysing the Curriculum, New York: McGraw-Hill.
- Porter, L. R. (2004). *Developing an online curriculum: Technologies and techniques,* USA: Information Science Publishing.
- Presklll, H. and Torres, T. (1999). 'Building capacity for organisational learning through evaluative inquiry', Evaluation, 5(1) : 42 – 60.
- Rankin, Jocelyn. (1999). Handbook on Problem-Based Learning. New York: Forbes Custom Publishing.
- Rao, DB. (2004). Curriculum Development and Management. New Delhi: Discovery Publication House.



- Rao, V. K. (2005). Principal of curriculum. New Delhi: APH publishing Corporation.
- Rusman. (2009). Curriculum Management. Press Eagle.
- Saban, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci –Yeni Teori ve Yaklaşımlar-. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanjaya, W. (2010). Curriculum and Learning. Jakarta: Rawamangun.
- Senemoglu, Nuray. (2011). "Egitim Fakültesi Ögrencilerinin Ögrenme Yakla_ımları ve Çalışma Becerileri", Egitim ve Bilim. Cilt:36, Sayı:160, ss. 65-80.
- Selvi, K. (2013). "Felsefe ve Eğitim Arasındaki İlişki: Bilgi ve Ögrenme". Ögrenme-Ögretme Yakla_ımları ve Uygulama Örnekleri. Editör: Meral Güven ve Gülay Ekici. PEGEM.
- Shah, M. et al. (2020). The Development Impact of PT. Medco E & P Malaka on Economic Aspects in East Aceh Regency. Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal). P. 276-286.
- Shahid (2005) Qualitative improvement of primary education, Journal of elementary education, Volume-13, No. 1, Punjab University, Lahore.
- Shepard, L., Kagan, S., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendat_ons for early ch_ldhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Shukla, R. (2005). Dictionary of education. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Sinambela, PN (2010). EDUCATION UNIT LEVEL CURRICULUM (Theoretical Study of Curriculum Evaluation in Learning). The Campus Generation, 18-42.
- Slentz, K.I., Early, D.M., & McKenna, M. (2008). *A gu_de to assessment in early childhood: Infancy to age eight*. Olympia, WA: Washington State Office of Superintendent ofPublic Instruction.
- Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, DC: The National Academies.
- Sowell, E. J. (1996). Curriculum, an integrative introduction. New Delhi: APH Publication Corporation.
- Spronken-Smith, Rachel. (2015). "Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry- Based Learningin Higher Education", https://akoaotearoa. ac.nz/sites/default/f_les/u14/IBL%20-%20Report%20 - %20Appendix%20A%20-%20Rev_ew.pdf adresine 20.07.2015 tarihinde erilmitir.
- Sönmez, V. (2003). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı 10. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Sukmadinata, NS (2000). Curriculum Development: Theory and Practice. Bandung: Rosdakarya Youth.
- Sulistyorini, & Muhammad, F. (2016). The Essence of Islamic Education Management. Yogyakarta: Kalimedia.
- Syafnidawaty. (2020, November 13). Raharja.ac.id. Retrieved December Sunday, 2021, from Raharja University: https://raharja.ac.id/2020/11/13/apa-itu-evaluation/
- Taçman, Müge. (2007). "Aktif Ögrenme Modeliyle Oluşturulan Sınıf Ortamının Ögrenciler Üzerine Etkisi", Cypriot of Journal Educational Sciences. Cilt:2, Sayı:1, ss.21-30.
- Taşpınar, M. & Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitsel bir araç olarak kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya
- Tarman, Süleyman. (1999). "Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamı Yüksek Lsans Tezi.
- Tekkaya, Ceren ve Özlem S. Çakır. (1999). "Problem-Based Learning and Its Appli cat_on Into Science Education", Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi. Sayı:15, s. 137-144.
- Tekin, H. (2014). Egitimde Ölçme ve Degerlendirme. Ankara, Yargı Yayınevi
- Tekin, H. (1994). *Egitimde ölçme ve degerlend_rme* (8. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tomer, M & Sarita (2004). Impact of curriculum reforms in education. Delhi: Isha Book.
- Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, *2*(3), 14.
- Türkoglu, R. (2002). Web tabanlı eğitim ve örnek bir uygulama. *Journal of Politeknik*, *5*(3), 209-215.
- Üstündağ, T. (2000). Yaratıcı öğretmenimin günlüğü. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller, I. *Uluslararası Türk EğitimAraştırmaları Kongresi, Mayıs, 2009*, Çanakkale.
- Urbamik, Mary K. (2002): Curriculum planning and Teaching New York, Roman and Littlefield.
- Vashist, R. P. (2003). Curriculum development. New Delhi: Commonwealth Publishers.



- Varı_, F. (1994). Egitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vu, T. T. ve Dall'Alba, G. (2007). Student's experience of peer assessment in a Profess_onal course. *Assessment & Evaluation in Higher Eduacation*, 32(5), 541-556.
- Waller, Tim ve Ros Swann. (2005). "Children's Learnig", Introduct_on to Early Childhood : A Multidi sciplinary Approach (Editör: Tim Waller). London: Paul Chapman Publishing.
- Warr, P. ve J. Downing. (2000). "Learning Strtategies, Learning Anxiety and Knowledge Acquisition". British Journal of Psychology. 91,3:311 - 334.
- Weinstein, C. E. ve Macdonald, J. D. (1986). "Why Does a School Psychologist Need to Know about Learning Strateg ies". Journal of School Psychology. 24(3), 257-265.
- Weinstein, C.E. ve R.E. Mayer. (1986). "The Teaching of Learning Strategies", Handbook of Research on Teaching.. New York: Macmillan Company, ss. 315-327.
- Wen, M.L. ve Tsai, C. (2006). University students'perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- White, E. (2009). Student perspectives of per assessment for learningin a publ_c speaking course. *Asian EFL Journal*, 33. http://www.as_an-e_-journal.com/pta_January_09.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2013).
- White, J. (2004). Rethinking the school curriculum, values, aims and purpose. London: Routledge Falmer.
- Wiji, H., Syaefudin, & Umi, M. (2021). Curriculum Management and Educational Programs. Yogyakarta: The Universe of Letters.
- Yılmaz, A. (2001). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme; Etkili Ancak İhmal Edilen ya da Yanlış Kullanılan Bir Metot". Milli
- Yılmaz, Ali (2001). "İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme Yönteminin Yüksek Ögretim Sınıfarında Kullanılması", Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi. Sayı:28, ss.593- 612.



الــنـــــــاشـــــر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arab Center

For Strategic, Political & Economic Studies

Berlin / Germany

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

البريدالإلكتروني *book@democraticac.de*





الكتاب: التخطيط والتقويم في التعليم

تأليف: الدكتور درويش حسن درويش

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مدير النشر: د. أحمد بوهكو – ألمانيا. برلين

رقم تسجيل الكتاب: VR. 3383 - 6845 B

الطبعة الأولى

2023م

Planning and Evaluation in Education



يحتاج الباحث في مجال العلوم، وخاصة العلوم التربوية والنفسية إلي أن يكون ملما بكيفية الحكم علي صلاحية الموضوعات التي يهتم بها في تخصصه العلمي. ويعتبر علم التقويم في مجال علم النفس والعلوم التربوية من العلوم التي أحدثت تأثيرا كبيرا وقدمت خدمات جليلة لجميع الباحثين في المجالات النفسية والتربوية.
إذ يعدُ التقويم مقوما أساسيا من مقومات العملية التربوية، ويستخدم للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كان الهدف الأساسي للعملية التربوية هو إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، فإن الدور الرئيسي الذي يجب أن يقوم به التقويم هو تحديد ماهية التغيرات الحادثة في سلوك المتعلمين في ضوء الأهداف للتعرف علي مدى التقدم نحو هذه الأهداف. فالتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعلم، أو أثناءه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ، تمهيداً لعلاج نقاط الضعف، والتركز على نقاط القوة، كما يتطلب التدريس الجيد أيضا تقويما دقيقا في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة .ويمثل التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.
وفي هذا الشأن قال الشاعر عمر الخيام حول عملية التقويم: لدي ستة رجال أنيقين يقومون على خدمتي لقد علموني كل ما أعرفه أسماؤهم هي: لماذا؟، ماذا؟، متى؟، كيف؟، أين؟، من؟

By:

DR. DRWISH HASAN DRWISH



DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049-CODE
030-89005468/030-898999419/030-57348845
MOBILTELEFON: 0049174274278717



2023